

# 教育學誌

(原初等教育學報)

第四十六期

國立臺南大學教育學系 編印

中華民國一一〇年十一月

# 教育學誌第 46 期

(原名初等教育學報，民國 93 年改名為教育學誌)

出版者：國立臺南大學教育學系

地址：臺南市中西區樹林街二段 33 號

網址：<http://www.edu.nutn.edu.tw/>

電話：(06)2133111#610-613

編審：教育學誌編審委員會（任期自 110 年 1 月至 111 年 12 月）

主編：林素微

編審委員：于富雲 吳俊憲 涂柏原 施淑娟 張楓明 許誌庭

曾建銘 黃國鴻 董旭英 詹盛如 歐陽閻

執行秘書：林郁馨

助理編輯：陳柏青

封面設計：紀育廷

承印者：泰成印刷廠

出版年月：民國 110 年 11 月

創刊年月：民國 77 年 6 月

刊期頻率：半年刊

本刊同時登載於臺南大學教育學系網站，網址為 <http://www.edu.nutn.edu.tw/>

工本費：新台幣 300 元

GPN：2009304583

ISSN：2071-3126

# 教育學誌

(原南師初等教育學報)

## 第四十六期

### 目次

教育學習新方案－行動式角落博物館學習模式研究

..... 黃宗超、張世宗.....1

疫情下線上教學斷裂與自我認同轉變－  
以大學通識英文教師為例

..... 林孟煒.....37

高齡教育發展初探及啟示－以臺南市經驗為例

... 胡小玫、葉芸彤、李靖雯、王筠婷、張若喬、周祐如、王宏宇.....93

正向領導、幸福感與教師組織承諾之  
關係研究：MASEM 方法分析

..... 蘇玲慧.....149



# Contents

A New Learning Solution for Education- A Study on the Mobile Museum Corner Learning Module .....	Tsung-Chao Huang, Shih-Tsung Chang.....2
Online Teaching Disjuncture and Identity Transformation in a Pandemic Era: A Case Study of University General English Instructors .....	Meng-Wei Mavise Lin.....38
A Preliminary Exploration of the Development of Older Adult Education in Tainan .....	Hsiao-Mei Hu, Yun-Tung Yeh, Jing-Wen Li, Yun-Ting Wang, Ruo-Qiao Zhang, You-Ru Jhou, Hung-Yu Wang .....95
A Study on the Relationship Among Positive Leadership, Sense of Wellbeing and Teachers' Organizational Commitment Using the MASEM Approach .....	Ling-Hui Su.....150



教育學誌 第四十六期

2021年11月，頁1~35

## 教育學習新方案－ 行動式角落博物館學習模式研究

黃宗超

國立台北教育大學藝術與造形設計系博士生

張世宗\*

國立台北教育大學藝術與造形設計系教授

### 摘要

當今「少子高齡化」、「資訊化」與「AI人工智能」，衝擊了教學體制。正式教學體制的學校向來偏重被動性灌輸知識、學習又以視聽為主，忽略了主動學習與超越視聽多感官學習之重要性。針對上述問題，本文提出行動式「角落博物館學習」方案作為對應。

行動式「角落博物館學習」方案，結合博物館豐富有趣的學習資源、以類課程的學習內容，透過移動的「學習箱」將可操作之實體物件，輸送到各個學習角落作多感官的體驗，亦可藉由互聯網載具作虛實整合學習。每個「學習箱」為一「學習單元」提供學習者自由、自主學習。此方案適合非正式教育之高齡者學習、也適用於學校的學生。

關鍵字：教育學習方案、行動博物館、角落學習

---

\*通訊作者:張世宗，聯絡方式:E-mail: ueplay@gmail.com

# **A New Learning Solution for Education- A Study on the Mobile Museum Corner Learning Module**

Tsung-Chao Huang

Ph.D. Student, Department of Arts and Design,  
National Taipei University of Education.

Shih-Tsung Chang<sup>\*</sup>

Professor, Department of Arts and Design,  
National Taipei University of Education.

## **Abstract**

Today, "few births and aging", "informatization" and "artificial intelligence" have impacted the formal learning system. Schools as a formal learning system have always focused on passively instilling knowledge, and learning aids are mainly audio-visual, ignoring the importance of active learning and multi-sensory learning. In response to the issues, this study proposes a "Mobile Museum Corner Learning Module" as a solution.

This solution combines the rich and interesting learning resources of the museum with curriculum-based learning content. Through the mobile "learning box", the operable physical objects are transported to each learning corner for multi-sensory contact experience and VR. integrated learning experience. Each "learning box" provides operable

---

\*Corresponding Author: Shih-Tsung Chang; E-mail: ueplay@gmail.com

learning materials for a "learning unit", and provides learners with free and self-guided learning. This solution is suitable for the elderly who receive lifelong education, and even school students.

**Key Words:** Educational learning programs, Mobile museums, Corner learning

## 壹、前言

進入廿一世紀後，我們觀察到社會有許多新的現象發展：由於醫療科技進步與衛生福利完善，國民平均壽命延長；另一方面，經濟成長與薪資結構失衡（陳劍虹，2013），年輕人所得分配低經濟壓力大、加上價值觀改變、生兒育兒誘因不足（國家政策研究基金會，2000），造成晚婚晚育或少育，甚至不婚、不育等現象。台灣人口結構正處於少子高齡化下急遽變化中，人口結構失衡除了對社會、經濟、家庭、文化產生衝擊外，也反映在教育體系上。

首先，正式教育機構如學校逐年招生員額不足，學校被迫減班、併校或廢校，影響所及不只是教師資源過剩、流浪教師問題浮現，併校或廢校後教育資源閒置甚至荒廢（吳珮瑜、施登堯，2015）。雖然少子化的趨勢讓學校教育受衝擊，然而高齡化的人口結構帶動高齡教育的需求，整體教育的重心遂從年輕的國民培育，轉移至高齡者的終身學習活動上。於是乎，正式教育功能的萎縮結合非正式教育功能的發展，讓某些傳統教育空間逐漸轉變為老人活動或老人學習場所（黃富順，2004）。

回溯二十世紀末伊始，數位化與網路化的學習改變了人們的世界，網路上累積了前所未有的知識與訊息量，提供了豐富的學習資源，透過網路與行動載具，學生們可以隨時搜尋想要取用的資訊，生活中提供了自主學習的環境（林心慈、陳淑美，2018）。雖然數位化與網上學習帶來的衝擊未必全面正向，但已挑戰了當前的教育思維與模式，傳統的單向知識傳授與學習方式將與時代逐漸脫節，教育者無法再以「過去」所學來教導「現代」學生去適應「未來」生活，未來「學校」的定義不再是特定某個學校的

名稱，而應該是一個理想的教育實踐場域（吳耀明，2010）。因此除了正式教育學習外，任何能夠提供理想的教育實踐場域都值得教育者思考與關注。

除了上述人口結構及數位網路學習環境等因素外，人工智能 AI (Artificial Intelligence) 也正在改變人類的生活並衝擊正式教育思維與模式。世界經濟論壇(World Economic Forum, WEF)於「工作大未來」(WEF, 2016) 報告中指出，未來 5 年，全球將在電腦、數學、建築和工程等領域產生 200 萬個新工作；同時，卻有 700 萬個工作將被機器取代。舉凡重複性、例行性、可被數位化、量化、大量數據所分析的工作，特別是單一領域，例如：股票交易員、保險、銀行、仲介、廣告、醫事技術判讀等重複、枯燥的工作都可能被取代（李開復、王詠剛，2017）。AI 結合機器人後，勞力密集的傳統製造業大受影響，從基礎勞動力生產到中高階管理工作都可能被 AI 與機器人取代（劉勝豪，2017）。

AI 發展成熟之後，大數據加上機器人的人工智能，全球 15 至 30% 的工作將會被取代，估計約 4 至 8 億個工作（鄭琪芳，2018）。面對時代的轉變，培養未來社會、經濟、科技與生產等人力素質與知識的正式教育機構如學校，是否亟須思考相應對策。

「危機」正是「轉機」，人口結構改變、數位網路學習無所不在以及人工智能 AI 取代了大量的勞力工作，但新時代的來臨也造就新的契機，高齡市場的潛力、無所不在的學習機會以及 AI 無法取代的情感、藝術、創造力及發明等人性溫度與關懷等投入（賓靜蓀，2017），更能造就全人教育的實現（邱德峰、李子建、于澤元，2020），成就教育 4.0 的目標（張訓譯，2019）。我們正處於狄更司在《雙城記》中所描述法國大革命時代變革中的處境“前方面對

著許多新問題，卻也是充滿著新的契機” ，而機會是要給準備好的人士的。

## 貳、學校教育的危機和轉機

少子高齡化的結果造成人口老化，人口老化伴隨著認知障礙或失智人口增加，社會醫療與照護的負擔與日俱增。許多研究指出教育程度較高的族群，大腦神經元間突觸(synapses) 較為複雜，罹患失智的風險較低，原因可能與認知儲備 (Cognitive reserve) 有關。Gordon (2008)等人以磁共振造影對 60 位包含年輕人與老年人進行研究，發現教育程度會影響認知功能與特定的大腦結構。David Snowdon (2002) 對 678 位 75 到 107 歲「聖母學校修女會」的修女進行失智調查，結果證實教育程度與能否“功能良好的老化 (survival with good function)”有很強的關聯性。

許多學者已經注意到終身學習對高齡者活躍老化的功能性價值，有人認為高齡教育的發展是對應高齡社會的良方，也是迎接高齡社會挑戰的不二法門（黃富順，2011）。由此看來，隨著高齡人口的增長，未來高齡學習的需求將逐漸增加，其重要性將不遜於正式學制之國民教育。由於多方面的老化，高齡者於學習時具有生理、心理及社會等多項特質需求，正式學制無法滿足這些特質需求，因此學習活動的設計應以學習者為中心（林麗惠，2012）。

另有研究顯示，頻繁從事休閒活動的高齡者，其較不常從事休閒活動者發生失智症的風險低，與受教育有保護作用如出一轍（高東煒，2005）。Joe Verghese 等人亦認為休閒活動對減緩失智風險有幫助（Joe Verghese, Richard B. Lipton, Mindy J. Katz, Charles B. Hall, Carol A. Derby, Gail Kuslansky, Anne F. Ambrose, Martin

Sliwinski, and Herman Buschke, 2003)。因此如何結合休閒活動之學習方式，幫助高齡者在地老化、活躍老化、健康老化，終而臻於「成功老化 (successful aging)」，乃為本文探討終極目標之一。

「網路世代 (Net Generation)」數位化的學習環境與生活文化 (陳曉開、袁世珮譯, Don Tapscott, 1998: 31) 相較於其父輩之學習生活大異其趣，藉由網路的豐富資源讓知識取得容易，造就了隨時可學、即時可用的學習環境與生活文化，知識的取得不必全然來自師長，過去所謂的「知識就是力量」在這個世代須被重新定義。此外網路的生活文化充滿了多元與開放性，年輕人對資訊管道的連結與知識的搜索技巧遠勝於過去幾個世代，正式學制的學校教學無法再以傳授「知識」作為唯一取向，「能力 (capability)」的培育才是學生未來的出路。因此培養學生資訊的篩選、查核、組織、處理，從而建構出知識 (knowledge)，並將之內化成能解決新問題的應用能力才是「知識的力量」。

本文擬探討培養此「能力」作為學習取向的可行方案。無所不在的網路環境，方便了人們知識的隨取隨用，終身學習將成為生活的一部分，此一方案正可提供正式教育與非正式教育的參考。

如同 19 世紀工業革命造成「盧德主義者 (Luddites)」的恐慌 (David Edgerton, 2011)，人工智能 (AI) 時代的工業自動化也引起人們的不安，特別是從事例行性、重複性與單一性等工作者，擔憂未來工作將被人工智能取代。有些學者例如李開復與王詠剛 (2017) 認為唯有從事具創造力的工作，如科學、文學、藝術等工作；以及具愛心的工作，如市場行銷、公關等需與人作溝通並建立信任之工作者，這些是人工智能無法取代。而某些學者的研究認為，教師的工作需對學生施以品德教育與關愛，因此也是人工智能

無法取代（張訓譯，2019）。由此可見，光傳授知識的「經師」或許容易被雲端科技和 AI 人工智能所取代；然而以“人”為本的「人師」卻永不過時。換句話說，透過新科技做為教育手段除了影響人們的知識能力外，也應帶來品德修養的增進，正是「科技服務人性需求」的具體實踐，也是我們而努力達成的目標和投入研究開發的範疇。

另一方面，即便人工智能未來將取代超過一半以上的工作（天下雜誌，2018），然而人工智能也帶來人類更多的福祉，各種產業、服務業機械自動化的結果，人類可以在極短的時間坐享其成，甚至從事藝術創作等人工智能無法取代的工作，也可以透過 AI 的協作迅速與輕易的完成（台灣人工智能學校，2020）。工作被取代或者透過輔助工作快速完成的 AI 世界，人類的生活時間多出來了，此時能夠填補空閒的時間與豐富生命的內容，或許只剩「藝術」與「遊戲」。面對人工智能化的時代變化，正式教育體制應有何種因應？體制外的非正式教育能有何種的著力呢？本文亦擬探討之。

綜合以上所述，少子高齡化、數位化的網路時代與人工智能生活環境下，正式學制之教育體系有其資源的限制，在無法充分關照全民終身學習的需求時，本文提出一非正式教育體制的學習方案：「行動式角落博物館學習模式（Mobile Museum Corner Learning Module）」，提供給教育界、學界、和未來投入高齡產業開發等人士作為參考。

## 參、非正式教育與終身學習的社會

### 一、非正式教育學習與社會需求

個人的生命過程中，一般而言將接受大約 20 年的學校教育，學前 3 年、小學 6 年、國高中 6 年、大學 4 年及研究所 2 年。進入職場後普遍停止接受學校教育，縱有職業技能的學習必要，也大多從企業內部或民間的教育機構進行學習居多。退休後，生活多出了閒暇時間，若想培養年輕時無法如願的專長或興趣，又不想在壓力下學習，正式的學校教育似無法滿足這些需求。為了彌補正式教育的不足，於是有正式教育體制外的學習管道，提供學習選項給特定的需求人口，作有系統、組織化的教育活動，此即為非正式教育（Rogers, 2004）。

非正式教育的學習有其社會的需求，就成人之個體而言，根據馬斯洛的需求層級理論，實現個人理想和抱負的自我實現是人生的最高境界，每位個體都存在著處於適宜的社會環境中，充分發揮自己長才和潛能的慾望，非正式教育之有系統、組織化的教育活動適足以幫助個體培養長才實現慾望；就國家社會而言，非正式教育除了提供專業取向之職業進修課程，亦提供人文陶冶課程，增進全民博雅教育（李明芬、張德永、洪櫻純，2012），對國民素質的提升有莫大的幫助。

Jacques Delors (1996)提交聯合國教科文組織報告「學習：內在的財富（Learning: the Treasure Within）」中強調，終身學習從此蔚為全球趨勢。我國也於 2003 年公佈終身學習法(終身學習法施行細則，2003)，鼓勵終身學習，推動終身教育，強化社會教育，增進

學習機會，提升國民素質。但政府的國家教育資源有其預算分配及優先提供公平學習機會的必要，因此由民間資源參與非正式教育的學習，可充實終身學習的管道。在台灣社會除了社區大學為非正式教育的學習機構外，尚有圖書館或博物館等，提供人民終身學習的機會（許育典，2005）。

## 二、教育 4.0 (Education 4.0) 的精神意涵與非正式教育

世界經濟論壇（World Economic Forum）於 2020 年提出「未來學校—工業 4.0 時代(Industry 4.0)，界定新教育模式」(WEF, 2020)，迎接工業 4.0 革新時代，教育面臨學習內容與學習經驗轉變的關鍵時刻。在學習內容方面培育未來社會負責主動的公民；在學習經驗方面廣泛應用新的學習科技，依據個別化調整個人學習需求與學習速度，因應未來工作世界持續學習精進技能，邁向終身以及自主驅動的學習。

吳清山、王令宜（2018）認為教育 4.0 乃教育因應工業 4.0 時代的來臨，教育須從制度、環境、課程、學生學習等方面的改變，而朝更具科技化、智慧化和數位化發展，以利個體更有效地學習。曾有學者認為教育的發展可與工業的發展作對應，從教育 1.0 到教育 4.0 乃因應工業 1.0 到工業 4.0 的發展，如今面對 AI 人工智能時代，結合互聯網 (Internet)、數位化、雲端、通訊技術等，創造虛實整合的製造產業，改變傳統生產方式，轉以高度客製化、少量多項的商業模式，因應快速變化的市場之工業 4.0；教育 4.0 則以「智慧、創客 (Maker) 學校」時代，培育創客智慧人作為對應（施淑棉、翁福元，2020）。鄭崇趁（2018）也從教育因應工業發展的進程，詮釋教育 4.0 的意涵。

美國學者 Harkins (2008)指出教育 4.0 是以創新產出為核心的教育，培養學習者具備跨界連結、協同創造的能力，21 世紀第一個躍升到教育 4.0 階段的國家，將成為人力發展的領航者，並創造世紀新經濟。溫明麗 (2018) 則指出教育 4.0 在連結數位科技從「教學學」的專業教師之認知-任務導向轉變成讓學生學習、探索、體驗的自主行動與合作學習解決問題的轉化。教育界們對於教育 4.0 各有見解，但皆認為與社會、經濟及科技的發展有關。

教育 4.0 作為時代轉變因應之道，正式教育之教學及學習方式將隨之調整改變，而非正式教育之教學及學習方式是否也作調整改變？正式教育因國家政策要求而有政府充足的資源作為後盾，不管是在硬體與軟體設備的更新與充實，或人力與技術的再造都將優先於非正式教育體系，非正式教育雖然背負著社會終身學習需求使命，但囿於非為政府預算優先施行對象，若因此而無法適時的充實各項資源，是否淪為不合時宜的學習場域？研究者認為應以教育 4.0 的精神意涵為教育學習要務，而非全然以數位化、大數據、人工智能自動化等軟硬體設施更新為根本要旨，因為因應工業 4.0 的時代，著重在「能力」的養成，如何應用科技技術為我所用之「能力」才為至關重要。

### 三、博物館具備非正式教育學習功能

20 世紀末期，在「新博物館學 (New Museology)」的倡議下，傳統博物館改變了其「思維方式 (way of thinking)」(Harrison, 1993)，博物館不再只是典藏、建構、保存及展示文物等以器物為中心的功能取向，轉而以人為中心的社會功能取向。1984 年美國博物館協會在「廿一世紀的博物館 (Museums for a new century ;

commission on Museums for a new century)」報告中提出教育應列為博物館優先探討議題 (American Alliance of Museums AAM, 1984)。Bucaw (1997) 認為教育是博物館的主要功能之一，也因教育功能的存在而被社會支持與認可。Carter (1990) 則稱博物館是學習的場所，因此在舉辦各種活動與展覽時須考慮教育功能的發揮 (吳紹群，2012)。

而 Danilov (1987) 認為博物館的學習，是非正式、潛在性的學習，不同於控制下的學校教室學習。一般而言學校不具有各類博物館的專業資源，黃政傑 (1992) 因此認為博物館的非正式課程之教育活動，可豐富學習者的學習內涵及開發興趣與潛能。由於考試升學制度，學校向來偏重於知識的傳授，對於知識在日常生活體驗較為欠缺，博物館專業的知識、自由且彈性的學習活動設計，有別於正式教育之制式要求，是一個鼓勵自發學習與終身學習的場所，有助於拓展民眾視野，提升全民素養 (靳知勤，1994)。

## 肆、博物館與學校之教育學習分析

### 一、博物館功能類型與教育學習

博物館肇始西元前三世紀埃及之亞歷山卓博物館 (The Mouseion of Alexandria)，實為學術研究殿堂，直至十九世紀前博物館都只是歐洲皇室貴族蒐藏陳列，或富商巨賈等社交餘興的場所，規模乃屬「小眾」文化功能。十九世紀後經文藝復興的啟蒙及民主思潮的興起，英國艾西摩林博館於 1733 年創立後 50 年首度對外開放，其後有大英博物館及羅浮宮等陸續對公眾開放，博物館從「小眾」文化功能走向「大眾」(張譽騰，1996)。

博物館發展至今，從「小眾」到「大眾」，從「文物導向」到「在地特色」，從「都會」到「社區」，教育學習也隨之產生巨大變化。由於博物館的教育功能導向，學習呈現了各種模式：導覽式學習、探索式學習、遊戲式學習、行動式學習，加上數位化、雲端資訊與通訊科技技術等應用，博物館學習進入前所未有之視聽多媒體、虛實整合與互動體驗境界。另外，博物館也有不同學科或對象之強調，例如自然、科學、藝術、歷史、宗教、人類、動物、植物...等不同學科；兒童、青少年...等不同對象（中華民國博物館學會，2012）。

為了順應學習時代的發展，博物館之規模也同樣呈現多元面貌。就空間尺度而言，大至「區域型」一如：動物園、植物園、小叮噠科學園，或「大樓型式」一如：故宮博物院、科教館等大型博物館；小至提供真實物件，讓人動手學習（Hans-on）的個人學習箱、操作櫃等。後兩者易於搬運移動及融入各種環境場域，形成「角落博物館」。

博物館負有文化教育功能，因此一般博物館以「蒐藏」、「研究」、「展示」、「教育」...為其經營要項，然而其中「蒐藏」因每家博物館於創立之初或經營數年之後，文物展品已然十分齊備，若擬新增蒐集實屬不多，此外文物保存維護不易，除了自然科學博物館外，多數博物館展品只能供民眾佇足欣賞不能動手接觸。兒童博物館類型則因展品並非全然文物，同時到訪民眾可以親手操作展物並與之互動，加上展示理念為「從遊戲中學習」因此此類博物館日漸興起。

基於學習的需求，博物館展現多元化與求新求變的發展，其出發點皆以「人」為中心，研究者以為博物館在學習模式與呈現形式

上，仍可作多種靈活組合來滿足人們各種學習需求，例如結合遊戲型、可攜式與帶有課程概念之博物館學習。

## 二、博物館與學校之教育學習皮毛分析

博物館依其類型雖然呈現十分多元樣貌，然而，若就教育學習的場域與模式應可歸納成三大類：「一般博物館」、「兒童博物館」與「行動博物館」，與學校的教育學習，可稱為教育學習的四大場域與模式。以下就其學習模式嚐試以皮毛（PIMO）作分析。「皮毛分析法（PIMO）」乃研究者針對個案對象作研究與評量時所開發之分析工具，藉由「優點（plus）分析」、「特點（identity）分析」、「缺點（minus）分析」與「意見/建議（opinions）」等四大向度評量，作為個案對象改良與發展依據。「P」為個案對象之優勢與成熟度，作任何改進時必須以此作為堅持之利基；「T」為個案對象與眾不同的獨特要點，在作任何改進時必須突顯與發揚此一特點；「M」：為個案對象尚未成熟或不利的因素，必須藉此據以改進，或是值得探討的方向；「O」：經由瞭解上述各項個案對象之分析，在此一基礎平台上，提出「意見與建議」，以期個案對象獲得改良與發展空間（張世宗，1996）。

此分析工具適合在檢驗過程中找出尚待發展和可發展空間，與一般常用的 SWOT（優勢、劣勢、機會、威脅）之分析工具有所不同，後者較適合在總結性評量時應用。

### （一）一般博物館

全面開放的空間與無差別待遇的參訪群眾為其特色；具主題的展品與專業的內容，提供目標觀眾絕佳的主動學習機會為其優點；然而常因展品維護與保存不易，參訪群

眾只能透過視聽導覽的方式欣賞學習，「請勿動手」常隔離了民眾與館方的親近空間，也拉開情感距離。此外由於無法觸摸展品，民眾無法體驗操作展品的真實性，亦無如兒童博物館之遊戲性接觸之可能，大幅降低了造訪博物館之趣味性；同時無課程、無師資等無系統之學習，也影響一般博物館提供民眾非正式教育學習的功能。若能在不影響展品保存與維護前提下，適度的開放參訪群眾作直接或間接的接觸，或以贗品方式，於策展時帶入結合遊戲方式之知性課程作為內容，提高學習趣味性，並能定期規劃「到鄉服務」之行動展出，相信應能讓學習經驗更為具體、有趣與公平，此為一般博物館可作的努力方向，以下試以 PIMO 作分析請參閱表 1。

表 1

## 一般博物館之皮毛(PIMO)分析

優點(Plus)	特點(Identity)	缺點(Minus)
1. 提供主動學習機會。	1. 開放的空間。 2. 無差別待遇的對象。	1. 僅作視聽展示，「請勿動手」隔離了民眾與館方的實體接觸空間與情感距離。 2. 展品無法提供具體操作與趣味性之遊戲體驗。 3. 少有行動式展示活動，限制偏鄉及行動不便之弱勢族群學習機會。 4. 無師資、無課程，缺乏系統性學習。
意見/建議(Opinions)		
1. 適度的開放參訪群眾作實體接觸，讓學習經驗更為具體。 2. 帶入結合遊戲之知性課程作為策展內容，提高學習趣味性。 3. 定期作行動式的展出規劃，照顧偏鄉及行動不便之弱勢族群。		

## (二) 兒童博物館

除了全面開放的空間與主動學習的參訪群眾外，「請動手」為其主要特色，由於參訪者的動手操作學習、加上遊戲性的展出設計，學習者常可獲得具體操作經驗，除一般博物館之視聽體驗外，另有觸覺、甚至嗅覺與味覺等多重感官體驗，實為兒童博物館最大優點；惟「作中學」或「玩中學」雖能引發自主學習動機，但必須親臨現場才能獲得學習機會，這對偏鄉地區或行動不便之弱勢族群就學習而言有缺公平與周延。此外兒童博物館偏遊戲性且無目的性、無系統化、無課程之學習，同樣影響其提供予民眾非正式教育學習的功能。如何讓社會各階層與弱勢族群皆能充分享受「寓教於樂」之學習機會，又能作有系統、有課程化之學習，應為兒童博物館力求「學習平權」與「學習系統化」之目標。試以 PIMO 分析如下：請參閱表 2。

表 2

兒童博物館之皮毛(PIMO)分析

優點(Plus)	特點(Identity)	缺點(Minus)
1.遊戲性的展出設計。 2.多重感官之具體操作學習經驗，易引發主動學習動機。	1.請動手操作的學習。	1.少有行動式展示活動，偏鄉或行動不便之族群親臨現場不易，享受學習平權機會少。 2.無師資、無課程規劃，缺乏系統性學習。
意見/建議(Opinions)		
1.應讓社會各階層與弱勢族群皆能充分享受「寓教於樂」之學習機會，以達學習平權公義。 2.應帶入結合遊戲之知性課程作為策展內容，提高非正式學習功能性。		

### (三) 行動博物館

「機動性」與「到府服務」之輸送學習為其特色；擁有與一般博物館與兒童博物館所有的優點；娛樂性的學習與機動性的輸送學習服務雖然提供便利性，但缺乏「學科、目標、經驗、計畫」等課程概念之學習（黃政傑，2012），使學習成效難作評估。因此展出內容的設計若帶有「課程」的概念，將使學習更具成效，PIMO 分析如下：請參閱表 3。

表 3

行動博物館之皮毛(PIMO)分析

優點(Plus)	特點(Identity)	缺點(Minus)
1.提供主動學習機會。 2.娛樂性的學習模式	1.「機動性」與「到府服務」之輸送學習。	1.缺乏「課程」概念之展出設計，學習成效不易評估。
意見/建議(Opinions)		
1.展出的內容設計帶入「課程」的概念，讓學習更具成效。		

### (四) 教育學習的場域模式

除了博物館之外尚有學校，學校是正式的教育學習機構，國民德智體群美的「教育」，與結構性知識傳授的「教學」為其特色。設計完善的課程、受過完整訓練的教師，與成熟的教學方法來達成預定的教學目標是其優點；然而教師主導教學、學生被動學習，同時為了因應「考試」的體制，「知識」的取得往往來自背誦，「能力」的養成並非由個人自外吸取經驗後，與己身已有的知識經驗內化並建構出的成果實為缺點。另外也因課程的設計著重知識的記憶，較少透過學習對象物之實體操作取得經驗，因此除非

經常實施校外教學，否則學習過程中較為枯燥無趣。學校若能帶入兒童博物館之學習特色，引發學生自主學習的動機，將使得學校的學習更為豐富有趣，PIMO 分析如下：請參閱表 4。

表 4

## 學校教育學習之皮毛(PIMO)分析

優點(Plus)	特點(Identity)	缺點(Minus)
1.課程設計完善。 2.完備的師資與成熟的教學方法達成教學目標。	1.「德智體群美」的國民全人教育。 2 結構性的知識傳授。	1.為應付「考試」學生被動學習。 2.課程著重知識的記憶，少有學習對象物之實體操作經驗，除非經常實施校外教學否則學習過程無趣。
意見/建議(Opinions)		
1.把兒童博物館的學習「優點」與「特色」帶入學校，讓學習更為豐富有趣，且能引發學生自主學習動機。		

綜合以上 PIMO 分析探討博物館與學校等四種教育學習場域模式，本研究試以表 5 整理該四種教育學習場域之優缺點如下：

表 5

四種學習教育場域模式之優缺點分析

	一般博物館	兒童博物館	行動博物館	學校
1.易引發主動學習動機	●	●	●	○
2.具遊戲性學習	○	●	●	○
3.多感官具體操作經驗	○	●	●	○
4.提供行動化輸送學習	○	○	●	○
5.較常提供公平教育學習機會	○	○	●	●
6.具備課程或師資	○	○	○	●

註：●為優點，○為缺點

研究者認為結合四種教育學習場域模式優點作為一種教育學習新方案，應有其必要而且可行，因此本研究提出具「類課程」規劃之「行動式角落博物館學習」，作為結合上述四大模式優點之教育學習新方案。

## 伍、非正式學習的新方案-行動式角落博物館學習

少子高齡化、網路資訊普及與人工智能興起，學校的教育學習功能萎縮，非正式教育學習彌補了學校教育的不足，除了社區大學、圖書館等，博物館的學習提供一個極佳的學習場域，同時在政府的鼓勵下，各類型的博物館順勢發展，展現了多元文化與發揮其教育學習功能優勢，然而各類型的博物館各自有其目標導向，因此在教育學習模式與呈現形式上，仍存有不同瓶頸，即便深受社會大眾喜愛、結合遊戲或行動式之博物館，如兒童博物館與行動博物館等仍有其美中不足之處，以下就教育學習視角做較深入的剖析，並提出補足之道。

## 一、兒童博物館「寓教於樂」之學習特色與瓶頸

研究者留美期間曾實際參與博物館策展工作，並且在長年觀察經驗裡，兒童博物館是非正式學習的最佳典範，理由一：強調請動手的學習，孩子們在有趣的環境設施下，不只透過視聽的學習，還以身體實際接觸物件(object)操作，如此帶來多感官(multi-sensory)的體驗，除了自然科學博物館外，非所有博物館可以比擬；理由二：兒童雖為博物館之主要學習訪客，然而實際到訪訪客卻不僅止於兒童，全家動員參訪或祖輩親子三代參訪甚而有之，這些成員表現得往往比兒童更為投入，換言之每位參訪者都是孩子，在成人的世界裡受到的規範或壓抑的一面在這裡獲得釋放，這裡的體驗學習沒有強迫，都是主動式的學習。

學習經驗的類型如依互動媒介形式來分，可從「言教」、「境教」、「物教」三種方式取得，課堂上老師的授課，以視聽為主，是一種被動式的學習，屬於「言教」；提供空間情境及常設設施作學習手段者為「境教」，例如博物館的展品陳列與說明；以操作物件並從中學習即「玩中學」則為「物教」。前者為被動的學習，後兩者為主動的學習，三者應作結合才能讓學習互補，而兒童博物館是最能補齊此三種學習的博物館。然而，以「境教」、「物教」為特色之兒童博物館，除了學習者必須親臨現場參與體驗造成偏鄉或行動障礙等弱勢族群之不便外，自由開放的對象與空間，進行自由選擇之自主學習，無目標、無計畫、無組織架構的學習內容，教育學習成效難以掌握，最終成為娛樂性高於教育性之學習場域。

## 二、行動博物館「機動性」之學習特色與瓶頸

博物館作為一種非正式教育的學習管道，其資源應屬於社會大眾，換言之不論任何年齡、族裔、身份都是博物館服務的對象，皆能享受參與學習的機會，尤其是高幼齡、身心障礙、偏鄉住民等弱勢族群，行動博物館（mobile museum）機動性的提供教育資源，最能體現社會平權的博物館學習服務。行動博物館顧名思義乃為移動的博物館，甚至是可攜帶的（portable）博物館，其服務方式可大至貨櫃車的定點定期巡迴服務，小至如杜象的《手提箱的盒子博物館（Box in a suitcase）》（許瀨月，2012），裝滿可實際操作的物件作多感官的體驗，或者結合數位、網路與人工智能等科技，將博物館的精華作虛實整合的呈現，並且機動性地輸送學習服務（林寬裕、李慶華，2018）。

從教育的觀點而言，學習的目標可分為「認知(cognitive)」、「技能(motor-skill)」、「情意」(affective) 三大領域。其中「情意」目標因成果不易被量化、評估、觀察因而常受到旁落，升學考試多數取決於智力的紙筆測驗成績，誠如杜威所謂的，將學校所獲得的「知識紀錄(records of knowledge)」作量化的比較，並且作為客觀公平分配教育機會的手段，正式教育遂有盲點出現。學校教育提供屬「認知」領域教育目標之有系統的知識學習；而博物館的學習卻更能引發主動性自導學習的自主動機，和具體經驗能力的學習，博物館的學習帶來「情意」的薰陶。開放的教育理念和風氣當今已被教育界接受，歐洲教育先進國家如德國、芬蘭等，也多鼓勵學校把孩子帶

出教室，充分利用社會教育資源如博物館，以及走入“無天花板的教室”之大自然中，讓學童獲得多感官、具體學習經驗（concrete learning experience），以彌補學校教育獨尊抽象知識學習的不足。

若以換位角度思考，學校或其他教育學習機構，不也可以把博物館具體操作學習的資源帶進教室和學習區或學習角落？當學校教育和生活學習充斥著以視聽（Audio-Visual）的教學媒介時，我們如何將大自然環境資源和動手學習具體經驗輸送到教室內或學習角落呢？此時的“博物館”不再是侷限於空間硬體的概念，而更是傳遞具體操作學習經驗的功能性輸送和自學平台系統，輸送的內容必須是多感官且可操作的具體經驗學習，而這種學習輸送的概念正是行動博物館之精神所在。

行動博物館以學習輸送的概念充分利用社會教育資源，並且公平地分享學習資源，引發學習者主動性自主學習動機，補足學校「情意」薰陶的不足。然而如同兒童博物館，自由開放的對象與空間，做自導性之自由自主學習，無目標、無規畫之學習內容，學習成效難以觀察與評量，最終淪為即興式的娛樂活動失去教育學習本意。

### 三、類課程化之博物館學習

有別於正式教育的學習，非正式教育的機構除了社區大學較有課程規劃外，一般博物館因無固定的開放對象，無性別老幼、學歷高低與學習習慣之分，參訪者的時間也不固定，即便有舉辦學習活動，也採取開放性的學習策略，自由學習無強制性（free learning）、自我引導（self-guided learning）無被動的學習目標，因此較少有課程的學習規劃。然而，博物館擁有許多正式教育比較無法具備的特

色，例如豐富且特定的學科知識、自由選擇的學習時間與場域、多重感官的學習體驗、自我導向的學習目標...等，學習者較易在輕鬆有趣、無負擔的環境下作學習。

正式教育的課程需要設定學習目標，製訂計畫並且循序漸進，設計的學科教材需能協助學習者作系統性、螺旋式的累進成長（Bruner, 1963），而學習者也須在持續不輟的學習下接受指導。如果有一套「類課程化之博物館學習」方案，把博物館的特色帶進學校，以一位策展人（curator）的思維去規劃學習目標與課程，提供一個學習內容結構性強又有趣的教材教具，應可讓學習變得有教育目的又好玩，同時又可依不同學科作單元課程組合，開放學習者自由選擇學習內容，形成一種「教」與「學」共同主導（joining control）的學習環境，讓正式教育學習環境下「教師導向（Teacher control）」或「學生導向（Student control）」之傾斜獲得平衡。

#### 四、結合遊戲、行動與「類課程」化之「行動式角落博物館學習」模式

承上文，兒童博物館的特色在於透過博物館的物件作多感官的操作學習，是一種遊戲式的學習，由於好玩有趣孩子主動參與學習，並在「玩中學」獲得「情意」、「認知」、「技能」的發展；行動博物館的特色在於機動的學習輸送及可靈活的置換展品內容，有利於將博物館的學習帶進校園或終身學習場域；此外「類課程化」之博物館學習，是將不同學科之博物館的學習內容作有系統地、類似課程的規劃，因此研究者擬在本文中提出結合這三種學習特色之「行動博物館學習模組 MMM（Mobile Museum Module）」。

此學習模組取法幼兒園之「角落學習」，在教室裡設置學習角落 (Learning corner zone)，將許多不同單元的學習內容置於多個不同的「行動博物館角落學習箱」(Mobile Museum corner Learning Kits) 如圖 1；而行動博物館角落學習箱(以下簡稱學習箱)設有類似協調軟硬體作業之韌體 (Firmware) 功能裝置如圖 2；學習箱的硬體不變，學習內容 (教材與物件) 可作任意置換，每次置換又是一組新的學習單元如圖 3，學習箱因此可作重複使用，亦可易地輪流使用。學習箱內提供的是博物館般的學科知識、活動，或參考典藏品而複製開發之實體物件作為教材教具，此外教材教具可以是有趣的實體操作物件，也可以是虛擬互動之網路應用組件。

除了實體物件之教材教具操作外，學習者亦可透過箱內置放之平板電腦或自備之行動載具，透過掃描學習箱內設置之二維條碼 (QR Code) 連結互聯網進行視聽感官體驗，教師可將系統性之學習單元課程等，預先上傳雲端或社群媒體如：臉書 (Facebook)、部落格 (Blog) 或 IG (Instagram) ...等；也可透過掃描二維條碼連結 Google 藝術與文化等網站或應用程式，做街景式虛擬實境 (Virtual reality)，探索各大博物館藏品，學習者因此可以不用親臨博物館，便可獲得學習箱內教材探討之相關學科知識，實體與虛擬互作比對建立深刻印象。其學習方式與現行網路學習大致相同，但有別於網路學習或一般博物館僅具視聽功能之體驗，學習箱呈現實體操作等多感官體驗。同時學習箱也可作手持移動，方便學習輸送，強化學習之機動性，本文稱之為「行動式角落博物館學習模式 (Mobile Museum Corner Learning Module)」。



圖 1 行動博物館角落學習箱  
(研究者開發)

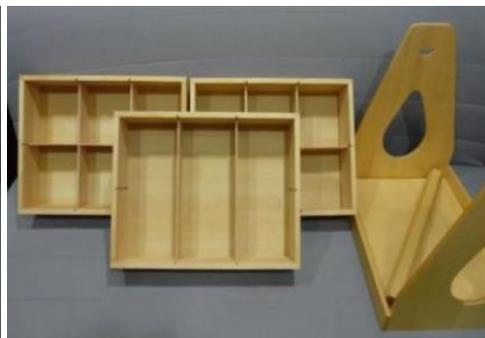


圖 2 學習箱韌體功能裝置  
(研究者開發)



圖 3 學習箱之單元學習內容 (研究者開發)

## 陸、行動式角落博物館學習模式探討

「行動式角落博物館學習模式」因取法兒童博物館「玩中學」、幼兒園「角落學習」、行動博物館「學習輸送」等特色，再加上一個博物館舉辦學習活動時較欠缺之課程規劃設計，乃屬於一種「樂

育 (Edutainment) 學習應用，因此將對正式或非正式學習帶來如下益處：

### 一、學習活動遊戲化

如上一章所述，兒童博物館的特色乃透過博物館的物件作多感官操作學習，是一種遊戲式的學習，好玩又有趣的活動旨在吸引孩子主動參與學習，並從「玩中學」獲得「情意」、「認知」、「技能」的發展；「行動式角落博物館學習模式」取法兒童博物館「玩中學」特色，每個學習箱內的單元課程設計，著重於從遊戲活動中獲得知識的學習，即所謂的「寓教於樂」的學習，學習者可在有趣、無心理負擔下進行學習，體現的是「樂育」學習的精神。

### 二、學習經驗—多元媒體多感官

網路世代與數位化、人工智能科技盛行使得學習模式的重心朝向「視」與「聽」等兩種媒體傾斜，過去的與實體物件直接接觸操作，甚或嗅覺、味覺的體驗已不復多見，如此的學習模式易與現實環境過度脫節，學習者無法光從視聽媒體獲得學習對象的全貌。「行動式角落博物館學習模式」提供的是複製博物館且具體而微之可操作實體物件，輔以紙本教材或行動載具，連結互聯網作「視」、「聽」等多元媒體多感官學習體驗。

### 三、學習內容客製化

置於角落之行動博物館式「角落學習箱」如同中藥房的中藥櫃，學習內容可依學生需求自由調配，學習採取「開放式」的教育理念，「過去老師如何教，學生如何學」的觀念，翻轉成「學生怎

麼學，老師怎麼教」，以學生自由學習為前提，老師提供學習經驗、教材、學習情境，開放學生自由選擇學習內容、自由搭配自己興趣的學習組合。此外學習的過程中老師提供問題不主動提供解答，但鼓勵學生從學習箱中自我尋找解方，引導學生自主學習外，也培養學生尋求問題解決的能力。

#### 四、學習時間與空間開放

在正式教育體制內，一般課程的設計為一週一進度，每種學科每週上課時數約 2~3 個小時，並於 5 天的時間內填滿各種不同科目，每位學科老師授課完畢後即行離開，「言教」的時間明顯有限。含有各種學習箱之行動博物館學習模組（MMM）設置於教室或學習場所的「一個角落」，學生可在課後開放的任何時間取出作學習，除了與學習箱的物件作互動外，也可以與同儕作互動學習。學習箱內提供的是博物館般的學科知識、活動與教材教具，教材教具可以是有趣的實體操作物件，也可以是虛擬互動的網路應用組件，呈現多感官體驗。

學生可單獨使用亦可作人與人或人與物件的互動學習，營造博物館內之「境教」與「物教」的學習環境與氛圍。由於是課後的時間作自主學習，學生可依照自己的步調調整學習進度，不受課堂時間限制，此舉無疑延長了週間上課的時數，彌補老師「言教」的時間侷限；學習箱設置於學習場所的角落，學生於開放的時間內自由進出取用，學習場所的空間亦受到充分利用。

## 五、學習過程自主化

行動博物館學習箱的內容除了每週的課程主題單元外，也可作同一課程主題單元、深度不同的多箱教材教具組合設計，讓學生自由選擇感興趣的教材教具學習，老師可藉此觀察學生一週內的學習狀況，並於下一週調整教學內容與進度。老師從教學指導者轉變為觀察者，觀察學生角落學習箱的學習行為，並於觀察個人化的學習模式時，作適時介入或選擇不介入。人的學習天性是合迎否拒的，學生對於感興趣的或吸引人的課程內容，會投以較多的時間學習，如同在兒童博物館，大人小孩沉浸在遊戲的快樂學習中，學生在自由的選擇下學習課程內容，此種自我控制的學習模式較易引發學習動機，激發自主學習意願，而內容卻是老師具有課程目標的學習設計。在此模式下，老師由主導教學的方式轉變為師生合作的共同主導，老師主導的教學結構性、目的性強，課程內容營養卻不可口，學生易流於被動，而學生主導的學習，好玩有趣卻容易忽略教學目標，造成學習成效難以評量。共同主導是在有課程目標下作自由的學習選擇，課程內容營養又不失可口。

## 柒、結語

「行動式角落博物館」學習模式結合了兒童博物館「玩中學」，與行動博物館「機動性」的特色，並且補齊一般博物館有活動沒課程的不足；相同課程主題單元，難易不同的多樣化學習箱組合，依照自己的、興趣、學習步調，隨時選用學習，「時間自主」彌補老師授課時間的侷限；學習內容在有學習目標的課程設計下，提供學生自我組配，再觀察學生的學習行為作學習內容的調整，「開放性」

的教學平衡了「教師主導」或「學生主導」的困境；老師授課時提出問題不作解答，鼓勵學生從學習箱中尋求解答，培養學生自我「解決問題」的能力。以上的學習模式都在形塑「自主學習」的情境並且激發「學習動機」。

面對廿一世紀的「少子高齡化」與「生活高度科技化」的環境，帶來教育與學習的衝擊，本文所提出的「行動式角落博物館學習」模式適合作為一項對應方案，說明如下：

一、「遊戲化」、「多元媒體多感官」、「客製化」、「時間自主」且「空間開放」等學習模式，滿足高齡者的需求，高齡者的認知功能逐步退化，玩遊戲的學習可降低心理負擔、增進學習動機；高齡者的生理功能老化行動能力趨緩，學習箱的角落設置從居家的學習到高齡者活動場域的學習皆為便利；戰後嬰兒潮的高齡者，人生歷練豐富，學習主導性強，學習的時間與內容的自主，都可增加高齡者的學習意願，幫助高齡者「成功老化」。

二、自主學習與解決問題「能力」培養的學習模式，正是應對數位化、資訊通信網路化，以及 AI 人工智能化生活的良策，廿一世紀的生活不缺科技的應用，而缺如何應用的能力。課程的內容依學生自己的喜好作創意組合、鼓勵學生透過學習箱自行尋求問題解決等，這是自主學習與解決問題「能力」的養成。學習內容依學生的學習行為作調整，這是客製化的學習模式，皆為教育 4.0 的精神要義。

自發學習與終身學習乃為提高全民素養與順應社會老化的最佳利器，本學習方案的提議不僅可供非正式教育學習各界參考，亦可供正式教育學界、教育界參考。本方案的實施建議仍以非正式教

育學習場域為主，例如高齡者學習活動中心或親子活動中心等，本學習模式實施時須注意學習活動「遊戲化」、學習體驗「多元媒體多感官」、課程設計提供「客製化」、學習時間「自由選擇」且環境空間盡量「開放」等重點，較能引發學習者的主動參與，獲得較佳的實施成效。另外本方案的構想來自於研究者長年的博物館觀察、實際的策展，以及正式教育體制下教學經驗累積的靈感，雖有小規模的具體實踐，但尚缺組織化、系統性的成果驗證，期待後續能有足夠的預算經費可作深入研究。

## 參考文獻

- 天下雜誌 (2018)。什麼關鍵能力你可以不必怕被 AI 取代？取自 <https://topic.cw.com.tw/event/2018ibm/article/index2/article3.html>
- 中華民國博物館學會 (2012)。博物館名錄。取自 <http://www.cam.org.tw/museumsintaiwan/>
- 李明芬、張德永、洪櫻純 (2012)。台灣非正式教育課程認證的系統分析與未來展望：從政策的單向接軌到多元發展。教育政策論壇 15 (4)，25-62。南投：國立暨南國際大學。
- 李開復、王詠剛 (2017)。人工智能來了。臺北市：天下文化。
- 林心慈、陳淑美 (2018)。淺談雲端學習對教育的影響。東海教育評論 13，29-38。
- 林寬裕、李慶華 (2018)。行動博物館之探討：以新北市博物館為例。科技博物，22 (4)，5-42。
- 林麗惠 (2012)。教育部樂齡教育專業人才進階培訓教材。取自教育部樂齡學習網 <https://moe.senioredu.moe.gov.tw/Home/Data>

- 台灣人工智能學校(2020)。不怕被取代！培養與 AI 協作的能力。  
取自：<https://aiacademy.tw/work-ai-without-replacement/>
- 吳清山、王令宜(2018)。邁向教育 4.0-智慧學校的想像與建構。教育 4.0 世代的人才培育探析，載於中國教育學會主編(頁 15-24)。臺北市：學富。
- 吳珮瑜、施登堯，(2015)。少子化現象對學校的影響-從教師兼任行政人員視角出發。臺灣教育評論月刊 4 (11)，頁 221-237，臺北市：臺灣教育評論學會。
- 吳紹群(2012)。博物館辦理新媒體藝術展之教育效果探析。博物館研究季刊 31 (3)，86-95。
- 吳耀明(2010)。未來學校理想教育發展趨勢：以焦點訪談分析為例之建構。臺中教育大學學報：教育類 24 (2)，1-21。
- 邱德峰、李子建和于澤元(2020)。人工智能背景下的課程與教學範式轉變。當代教育與文化，12(2)，48-55。
- 施淑棉、翁福元(2020)。教育 4.0 教師圖像之我見。臺灣教育評論月刊，9 (12)，51-55。
- 高東煒(2005)。從事休閒活動與失智症風險的關係。台灣老年醫學雜誌，1 (1)，49-55。
- 國家政策研究基金會(2000)。少子化、高齡化 Q&A。取自：  
<https://www.npf.org.tw/13/8108>
- 許育典(2005)。終身學習教育法制的建構與實踐—以社區大學為例。行政院國科會專題研究計畫 NSC93-2413H-006-005-。執行單位：國立成功大學。
- 許瀟月(2012)。杜象與「觀念藝術」。典藏今藝術 240，154-157。台北：典藏藝術家庭。

陳曉開、袁世珮譯。《N 世代：主導 21 世紀數位生活的新新族群》。

（Don Tapscott 原著，1998 年出版）台北：麥格羅希爾。

陳劍虹（2012）。臺灣近年薪資成長停滯原因探討及改善對策，*經濟研究* 13，109-140。

終身學習法施行細則（2003）。取自：全國法規資料庫

<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawHistory.aspx?pcode=H0080054>

黃政傑（1992）。*教育學透視*。台北：正中書局。

黃政傑（2012）。*課程設計*。台北：東華書局。

黃富順（2004）。高齡社會與高齡教育。載於中華民國成人及終身教育學會（主編），*高齡社會與高齡教育*（頁 1-30）。台北：師大書苑。

黃富順（2011）。高齡社會的挑戰與因應。*成人及終身教育* 32，2-15。

張世宗（1996）。*幼兒教育「空間」專輯*。台北：教育部國教司。

張訓譯（2019）。人工智能與人類智慧：教育 4.0 下的教師角色再思考。*育達科大學報* 47，189-214。

張譽騰（1996）。生態博物館的規劃與個案解析。*博物館學季刊*，10（1），7-18。

靳知勤（1994）。由科學教育的目標看科學博物館在教育上的定位。*博物館學季刊* 8（2），65-70。

溫明麗（2018）。邁向教育 4.0-智慧學校的想像與建構。載於中國教育學會主編，*教育 4.0 下之「教學學」可能面臨的「悲慘」際遇和教師應有的專業*（頁 232-258）。臺北市：學富。

- 鄭崇趁 (2018)。邁向教育 4.0-智慧學校的想像與建構。載於中國教育學會主編,論「教育 4.0」的「新師資培育」政策(頁 75-95)。臺北市:學富。
- 鄭琪芳 (2018)。機器人搶工作,2030 年 8 億勞工丟飯碗。取自:  
<http://news.ltn.com.tw/news/weeklybiz/paper/1174559>
- 劉勝豪 (2017)。AI 人工智能趨勢對教育的省思,臺灣教育評論月刊 6 (8), 70-73。
- 賓靜蓀 (2017)。打造機器人搶不走的競爭力:STEAM 新素養。取自親子天下電子報。<https://www.pa-renting.com.tw/>
- Bruner, J. S. (1963). *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bucaw, G.E. (1997). *Introduction to museum work*. Walnut Creek, CA: Alta Mira Press.
- Carter, J.C. (1990). Writing a museum education policy. *Journal of Education in Museum*, 11, 26-29.
- Commission on Museums for a new century (1984). *Museums for a new century: a report of commission on museums for a new century*. VA: American Alliance of Museums.
- Danilov, V.J. (1987). *Science and Technology Centers*. Cambridge MA: Massachusetts Institute of Technology Press.
- David Edgerton (2011). In praise of Luddism. *Nature* 471, 27-29.  
Retrieved from <https://www.nature.com/articles/471027a.pdf>
- David Snowdon (2002). *Aging with Grace*, New York, NY : Bantam.
- Gordon, B. A., Rykhlevskaia, E. I., Brumback, C. R., Lee, Y., Elavsky, S., Konopack, J. F., Fabiani, M. (2008). Neuroanatomical

- correlates of aging, cardiopulmonary fitness level, and education. *Psychophysiology*, 45(5), 825-838.
- Harkins A. M. (2008). *Leapfrog principles and practices: core components of education 3.0 and 4.0*. Retrieved from [http://eapfrog.umn.edu/documents/Harkins\\_corecomponents.pdf](http://eapfrog.umn.edu/documents/Harkins_corecomponents.pdf)
- Harrison, J.D. (1993) Ideas of museums in the 1990's. *Museum management and Curatorship*, 13(2), 160-172.
- Joe Verghese, Richard B. Lipton, Mindy J. Katz, Charles B. Hall, Carol A. Derby, Gail Kuslansky, Anne F. Ambrose, Martin Sliwinski, and Herman Buschke. (2003). Leisure activities and the risk of dementia in the elderly. *The New England Journal of Medicine*, 348.508-2516.
- Jacques Delors (1996). *Learning: the treasure within: Report to UNESCO of the international commission on education for the twenty-first century*. Retrieved from <https://www.voced.edu.au/content/ngv%3A1399>
- Rogers, A. (2004). *Looking again at non-formal and informal education-towards a new paradigm*. Retrieved from: <https://infed.org/mobi/looking-again-at-non-formal-and-informal-education-towards-a-new-paradigm/>
- World Economic Forum. (2016). *The future of jobs-employment, skills, and workforce strategy for the fourth industrial revolution*. Retrieved from [https://www3.weforum.org/docs/WEF\\_FOJ\\_Executive\\_Summary\\_Jobs.pdf](https://www3.weforum.org/docs/WEF_FOJ_Executive_Summary_Jobs.pdf)

World Economic Forum. (2020). *Schools of the future: defining new models of education for the fourth industrial revolution*. Retrieved from <https://www.weforum.org/reports/schools-of-the-future-defining-new-models-of-education-for-the-fourth-industrial-revolution>



教育學誌 第四十六期

2021 年 11 月，頁 37~91

## 疫情下線上教學斷裂與自我認同轉變 —以大學通識英文教師為例

林孟煒

國立中正大學教育學研究所博士生

### 摘要

2020 年因疫情世界大學普遍採線上教學，台灣僅少數大學採線上教學，2021 年五月，教育部緊急宣布所有大學採線上教學。過去探討線上教學形塑自我認同研究少追蹤自我認同變化後，再投入線上教學的實踐轉變。本研究分析教師線上教學斷裂影響自我認同變化與後續線上教學實踐的軌跡。深度訪談一所大學六位於 2020 年與 2021 年兩次長時間線上教學之通識英語教師，採建制俗民誌分析教學斷裂與自我認同變化。研究發現，即使對線上教學熟悉，教師仍經驗三種教學斷裂：一）達成有效教學與課堂互動的迷惘、二）完成課堂管理工作的不安全感、三）回應行政檢核修正教學模式的退讓。後疫情時代線上教學或將成為新常態，釐清線上教學工作圖像，有助教師建構線上教學自我認同。

關鍵字：自我認同、線上教學、建制俗民誌、COVID-19

# **Online Teaching Disjuncture and Identity Transformation in a Pandemic Era: A Case Study of University General English Instructors**

Meng-Wei Mavise Lin

Doctoral Student, Graduate Institute of Education,  
National Chung Cheng University

## **Abstract**

University instructors worldwide conducted their teaching online in 2020 during the lockdown. Although only a few university instructors in Taiwan utilized online teaching in 2020 because of the COVID-19 pandemic, all university instructors rapidly adopted online teaching after the Ministry of Education declared an emergency in a May 2021 announcement. Although teacher identity changes in online teaching contexts were reported in previous studies, their impacts on latter online teaching practices have rarely been discussed. The study aims to map the trajectory of university instructors' past online teaching disjunctures and identity transformation with their recent online teaching practices. The study applies institutional ethnography to analyze interviews of six university instructors who adopted online teaching in 2020 and 2021. Impacts from disjuncture to their identity transformation in their first online teaching experience were traced to map the changes in their second online teaching practices. Even though

some instructors were familiar with online teaching, they still experienced three types of online teaching disjuncture: 1) confusion about how to stimulate effective teaching and classroom interaction; 2) insecurity in handling classroom management; 3) retreat in making pedagogical decisions when they faced administration's requirements. As online teaching may become the “new normal” in a post-pandemic era, mapping instructors' online teaching disjuncture may benefit their online teaching identity construction.

**Key Words:** identity, online teaching, institutional ethnography, COVID-19

## 壹、緒論

2020 年全球新型冠狀病毒肺炎（COVID-19）疫情爆發，學校關閉，以降低學生感染風險，線上學習（online learning）在極短的時間內成為各國「停課不停學」的解方（Daniel, 2020）。全球超過 188 所大學在 2020 年四月時改採線上學習（Toquero, 2020），不少教師在課程平台與器材等軟硬體設施尚未到位的狀況下，得想出線上教學方案。

相較於國外疫情下線上學習課程與教學檢核的討論與研究快速增加，台灣教師與學子渡過相對穩定的 2020 年，僅部分大學因學生或教師確診或居家隔離，採短期線上教學，並未大規模長時間線上教學（陳昭珍、徐芝君、洪嘉馥、胡衍南，2020）。然而，2021 年五月下旬，疫情擴大，各級學校全面改為線上教學（許秩維，2021），並持續到暑假。這項衝擊引起大學教師激烈討論，多數教師使用各種工具搭配學習管理系統（Learning Management System, LMS）教學，有以下感慨：

現在教師都要當網紅。—我覺得我們比較像直播主。—網紅跟直播主也沒有天天都要拍片吧！他們還有剪輯團隊。  
（T210520/跨校教師 Line 群組討論）

期末考試評量檢核機制也引起熱烈討論：

叫學生開鏡頭作答怎麼確保完全不作弊？-可以放鏡子反射。—我學生說他鏡頭壞了怎麼辦？-就有學生在 Dcard 說都騙老師鏡頭壞掉。（T210611/跨校教師 Line 群組討論）

以上討論顯示，教師正經驗線上教學工作的「斷裂」(disjuncture) (Smith, 1987, 2002) 與自我認同 (identity) 改變。斷裂指實務與認知的落差，意義蘊含實務操作程序被工作者實現時，工作者有意識或無意識地感到迷惘、困惑與失調的感受，而斷裂的經驗可能返回形塑原有認知 (Campbell & Gregor, 2002; Smith, 1987, 2002)。自我認同指教師對專業、工作與持續發展專業的信念 (belief)，自我認同是內外交互作用的產物，外受情境變化與他人互動影響，內受經驗、價值觀與專業發 (professional development) 影響，是流動且瞬息萬變的 (Rodgers & Scott, 2008)，而教師自我認同與其工作決策密不可分 (Cortazzi, 1993)。疫情迫使大學教師檢視 LMS 的可用性 (availability)、易用性 (usability)、可支應性 (affordance) 及將自身專業融入線上教學的教學方法 (Zhang, 2020)，這個過程使教師產生教學實務的斷裂，影響教師自我認同，自我認同又再改變教師未來線上教學的決策。

線上學習在大學教育階段並非新概念，第一所開放大學 (Open University) 建立已超過 50 年 (Ali, 2020; 顏春煌, 2015)，許多大學也提供開放課程 (OpenCourseWare, OCW) 或大規模開放線上課程 (又譯磨課師, massive online open courses, MOOCs) 多年。相較其他教育階段，大學建立完善的線上學習方案應更游刃有餘，但僅有少數大學在疫情下呈現完整線上學習方案 (Czerniewicz, 2020)，指出面授 (face-to-face teaching) 還是大學主流授課方式。

部分研究歸因於教師不熟悉線上教學 (Ali, 2020; Czerniewicz, 2020)，但實務觀察發現，即使某些教師具備製作磨課師課程經驗

或熟悉線上教學實務，仍無法排除線上教學工作的斷裂。這顯示：加強教師線上教學實務訓練，僅能解決部分問題，教師的苦還有其他因素。

亦有研究提指出，教師的斷裂來自於與數位原民(digital native)學生相比，教師為數位移民(digital immigrant)，對於轉換於各種軟硬體工具沒有學生自在(Ali, 2020; Kaup, Jain, Shivalli, Pandey, & Kaup, 2020)。然而，前導訪談教師指出：

同時使用兩個平台，就有學生找不到功課繳交區。  
(I210611/E)

學生搜尋老師的 email 都有問題，遇到問題只會叫老師加 Line。(I210630/F)

Zhang (2020) 也指出，大學生同步(synchronous)上課不願開視訊鏡頭也不願透過麥克風說話，使希望增加多元課堂互動的教師感到挫折。學生進行線上學習也要接受線上溝通訓練(如：了解線上溝通禮儀與教師對溝通方式的期待)(顏春煌，2015)，學生缺乏線上學習作為主動學習者(Sun, 2014)的意識，所產生課堂管理額外工作少被討論。

最後，目前大學線上教學與教師端相關的研究少提到行政單位對課程的檢核是否讓教師需蒐集更多佐證(如：如何改變點名機制，確保學生不掛網等)，蒐集佐證的工作是否也會產生斷裂？針對疫情下教師線上教學工作斷裂，應有除「教師不熟悉線上教學工具操作」以外，更多情境脈絡可探究。面對全球疫情恐無法馬上解除，線上教學將持續(UNESCO, 2021)，疫情下教師線上教學斷裂經驗影響自我認同變化，預計有持續性的發展。

過去雖有探討線上教學形塑自我認同之作(如: Aboud, 2020; Kirsh, 2008; Simon, 2012; White, 2007), 但未追蹤線上教學自我認同變化後, 再投入線上教學的實踐 (practice) 轉變以及行政與政策在教師進行教學決策時的影響。本研究旨在瞭解教師線上教學斷裂與自我認同變化, 對後續線上教學有何影響。研究方法採建制俗民誌 (institutional ethnography), 訪談 6 位 2020 年與 2021 年曾經歷過兩次長時間(8 週/6 週)線上教學之大學通識英語教師的斷裂經驗, 探討後疫情時代, 線上學習逐漸變為新常態, 教師自我認同與工作變化圖像。研究問題如下:

1. 教師兩次線上教學因情境差異(如: 準備期長短、LMS 更換、同步教學或非同步 (asynchronous) 教學模式選擇、行政單位對線上教學要求等), 經驗何種斷裂?
2. 教師在第一次線上教學的斷裂及教師自我認同變化對第二次線上教學實務有何影響?
3. 教師兩次線上教學的斷裂及教師自我認同變化對未來線上教學的想像有何影響?

## 貳、文獻回顧

文獻回顧第一部分將先回顧疫情下線上教學的斷裂經驗, 第二部分回顧疫情下斷裂經驗如何影響自我認同, 最後討論英語教學採線上教學對教師自我認同產生影響的相關文獻。

## 一、疫情下的線上教學斷裂：大學教師的挑戰

2020年8月疫情已造成190多國學生學習中斷，且2021年8月因變種病毒肆虐，解封未如預期樂觀（UNESCO, 2021, 2020）。大學封閉期間，多利用線上教學確保學習延續（Paudel, 2021）。線上教學執行方式分為：同步教學與非同步教學，同步教學指教師與學生即時連線授課與互動；非同步指教師指派影片、作業或專題，讓學生自主調整學習時間與速度學習（顏春煌，2015），無論採用哪一種授課方式或兩者皆用，疫情期間教師經常混合多種資訊與通訊科技（information and communication technology, ICT）工具進行教學（Mishra, Gupta, & Shree, 2020; Kaup et al., 2020; Paudel, 2020），主要包含七種類型：1.LMS（如：Moodle）、2.即時回饋系統（instant response system, IRS，如：Kahoot!）、3.結合上兩者的LAMS（Learning Activity Management System）（如：TronClass）、4.整合性溝通合作平台（unified communication and collaboration platform，如：Microsoft Teams（MS Teams）、Google Classroom）、5.視訊通話工具（如：Google Meet）、6.社群網絡（如：Facebook）、7.手機應用程式（如：Line）。

疫情下大學教師斷裂產生情境主要有四項：

### （一）大規模線上教學，授課資源不足

為維持良好線上學習品質，學者建議將課程設計、影片錄製、教材設計及教學分工，讓擅長講授的教師錄製影片、擅長課堂互動的教師與學生進行同步互動，搭配助教管理課程（Moore & Kearsley, 1996）。以上是過去台灣的大學磨課師授課時常採用分工模式（Huang, 2017, 2018），分

工使教師有充足準備時間設計互動活動，且不會被課堂管理耽擱授課。但所有課程都變為線上，教師未必有充足資源準備適合課程內容與活動，且助教遠距工作，難與教師密切配合。

### (二) 完全線上教學的課堂管理工作增加

線上課堂管理工作指與課程內容以外的學生提問、點名等，範圍很廣，大學線上教學常搭配面授，變成混和式學習 (blended learning) (黃國禎、蘇俊銘、陳年興, 2015)，完全線上教學相對少見 (Sun, 2014)。疫情下線上教學缺少面授，使教師課堂管理工作變得更困難，須利用多種 ICT 工具進行檢核 (如：用 Google Meet 同步授課，再用 WhatsApp 及時抽查，確認學生是否掛網)，且難顧及個別學生學習差異 (Atmojo & Nugroho, 2020; Mishra et al., 2020)。

### (三) 引導被動學生需投注更多心力

多數學生過去僅選擇一兩門線上課程，其他課程仍是面授，可調整學習步調，且並非所有學生都有線上學習經驗 (Kaup et al., 2020)。所有課程都改為線上學習，教師發現許多學生缺乏數位素養 (digital literacy, 指使用 ICT 工具尋找、評估、建立和交流資訊之能力, Gilster, 1998) 與自我調節學習能力 (self-regulated learning, 指依據自己的認知成長需求與特質，調整學習步調與方法，以達成特定學習任務或目標, Zimmerman, 1990) (Mishra et al., 2020)。

缺乏數位素養，使教師需花更多時間引導學生跨工具學習 (Atmojo & Nugroho, 2020; Paudel, 2020)，數位素養也許可在幾週內學習，但缺乏自我調節學習能力，就不一定能短時間培養。95%以上教師皆同意，如軟硬體設施無虞，學生線上學習最需要的軟實力 (soft skills) 是數位素養，第二是自我調配學習時間的能力 (Mishra et al., 2020)。

#### (四) 行政管理影響線上教學

Daniel (2020) 建議，為使教師倉促間建立線上學習方案，教師可多利用開放學習資源 (如：OCW) 進行非同步教學，爭取備課時間。然而 Atmojo 與 Nugroho (2020) 個案研究指出，學校以管理學生學習情形為由，要求教師都採同步教學，且都要落實點名。這使教師無法搭配非同步教學，因備課時間壓縮，線上學習變成僅是將面授課程的程序轉換到線上。

## 二、疫情下線上教學工作的斷裂與行政規範建制造成的自我認同改變

有關自我認同改變的互動論，可簡述為：參與者在學習過程中相互進行意義協商 (negotiation of meaning)、改變實踐，進而影響其自我認同 (Wenger, 1998)。Simon (2012) 利用以上意義協商概念，分析線上教學對於教師自我認同的影響，指出：教師線上教學經驗學習將科技融入教學法，與學生互動進行意義協商，協商過程面對線上教學三種挑戰：對教師信念的挑戰、對傳統教學模式的挑戰以及對專業成就感 (professional fulfillment) 的挑戰，改變或固守原有

的教學實踐，影響自我認同。Maggio、Daley、Pratt 與 Torre (2018) 針對大學逐年增加線上教學課程也指出，教師線上教學實務與其教學信念 (pedagogical belief) 出現「認同失調 (identity dissonance) (p. 1130)」：許多教師認為線上教學學習效益不符期望。

疫情下的線上教學，不僅是自我認同與教學實踐間的認同失調，還會因為學校行政規範介入，形成線上教學工作的斷裂與行政規範建造成自我認同改變。綜合上一節四項疫情下線上教學挑戰回顧與教師線上教學自我認同文獻，疫情下線上教學教師經驗工作斷裂產生的自我認同變化可分成三類：

(一) 達成有效教學與課堂互動的迷惘：對教師信念的挑戰

高品質線上教學互動包含社交參與 (social presence)、認知參與 (cognitive presence)、教學參與 (teaching presence)、線上學習社群 (online learning communities) 與自主學習者 (self-directed online learners) (Su, 2016)。但許多疫情下線上教學觀察顯示，學生登入視訊通話工具時的自動靜音，讓學生理所當然地從頭到尾都不發言 (Smiley et al., 2020)。Zhang (2020) 也指出，學生以各種藉口不開視訊鏡頭與麥克風。即使教師認同課程參與的重要性，學生線上學習的「抵抗」，比面授更難破除。許多教師覺得線上教學更像是在「表演」而非教學，顯示出教師投注努力，但仍像是演獨腳戲 (Mishra et al., 2020)。

(二) 完成課堂管理工作的不安全感：對傳統教學模式的挑戰

Korkmaz 與 Toraman (2020) 指出，教師對於線上教學課堂管理的確實性感到不安。強調小組合作操作的課程，

雖透過線上個別討論室進行，教師仍認為確實度不如以往，且討論時間常比面授還久，教師來不及回應討論結果（Mishra et al., 2020）。教師擔憂自己沒有顧到學生需求，也擔心學生中間離席，得設計抽點等課堂管理機制（Atmojo & Nugroho, 2020）。

### （三）配合行政，監督與檢核工作的多頭奔波：對專業成就感的挑戰

雖然教師發現自己線上教學不能依照面授進度，須給學生更多時間調整自己學習（Mishra et al., 2020）。但部分學校對學習進度及學生出缺席的要求，不只得考慮授課方式、教材轉換，還得分散精力給監督與檢核工作（Atmojo & Nugroho, 2020; Zhang, Wang, Yang, & Wang, 2020）。

## 三、線上教學工作與自我認同之關聯性：以英語教學領域研究為例

英語教學因廣大市場需求，1960年代就積極利用科技輔助教學（Kirsh, 2008），從電腦輔助語言學習（Computer Assisted Language Learning, CALL）到科技輔助語言學習（Technology Enhanced Language Learning, TELL），研究蓬勃發展。TELL 現今來到第四階段：強調高互動同步學習並鼓勵合作學習、任務導向教學及以學習者為中心（Garrison & Anderson, 2003; Wang & Sun, 2001），所有先進科技都仰賴教師搭配適當教學法，也因此搭配的科技、線上教學實務經驗與其自我認同是否相符，影響教師對線上教學動機與實踐（Simon, 2012; White, 2007）。

1980 年代後期溝通式教學法 (Communicative Language Teaching, CLT) (Swain, 1985)、社會文化理論 (Social Cultural Theory, SCT) 與建構理論 (Vygotsky, 1978) 成為主流英語教學教學理論。如 Kirsh (2008) 指出，多數英語教師認同教學需鼓勵合作學習、利用互動提供鷹架 (scaffolding) 與 TELL 第四階段強調高互動理念並未抵觸。然而，教師發現：線上英語教學師生互動與生生互動的效率未若面授高，且學生線上學習語言更容易因發音未臻完美而停止互動，缺少學生回饋與互動造成對教師信念的挑戰，降低教師線上教學動機。Zhang (2020) 也指出，對於第二語言學習者，線上教學互動環境難提供安全感，教師也無法靈活地透過小組活動增加學生口語互動，不能在鏡頭同時顯現所有學生 (MS Teams 或 Google Meet 畫面輪流出現 9 至 12 個參與者)，使教師需費時稽查學生是否在線學習。當教師覺得線上語言學習效益變差，成為對專業成就感的挑戰，影響未來投入線上教學的信心。

在台灣，大學通識英文課程的情境課程因班數與教師數多，多數學校規定課程進度，根據共同課綱、教材與評量方式，教師需完成指定教學內容 (陳秋蘭，2011)。因應疫情，通識英文採取線上學習，為不使學生與其他班級進度產生差異，通識英文教師需每週指派練習，學生覺得非同步學習教材可反覆觀看，但也指出進度產生學習壓力。互動方法上，學習成就較低的學生認為非同步聊天室較有勇氣透過打字發言。多數學生認為，英語學習實體課程仍有其必要性 (羅方吟、陳政煥，2021)。

## 四、小結

大學教師積極利用 ICT 工具搭配學校提供的 LMS，維持對教學的要求 (Mishra et al., 2020)，但線上教學的挑戰不單是教師本身改變課程設計，還有來自學生與回應行政管理的外部因素，使教師常覺得力有未逮 (Zhang, 2020)。教師雖願意進行線上教學，但語言學習強調互動與應用，仍難完全以線上學習取代。

本研究探究個案大學通識英文教師疫情下線上教學對課堂互動的迷惘、課堂管理不安全感與面對行政規範監督檢核學生的斷裂產生情境為何？「後」疫情時代到來與否尚未知曉，釐清線上教學斷裂對教師自我認同影響，有助了解教師未來線上教學工作樣貌。

## 參、研究設計

### 一、研究架構

本研究旨在瞭解個案大學通識英文教師進行線上教學所經驗的斷裂與自我認同變化，對再投入線上教學有何影響。研究參與者在 2020 年與 2021 年曾經歷過兩次長時間 (8 週/6 週) 線上教學，兩次情境差異如下圖 1 所示。

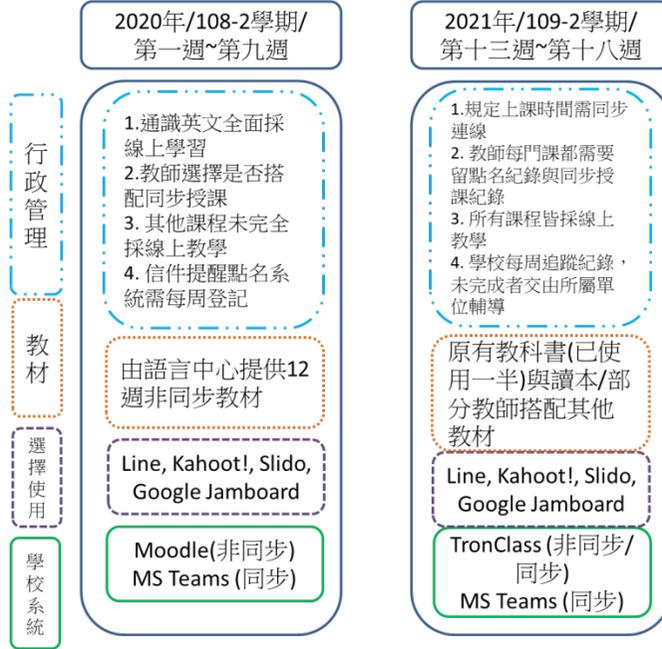


圖 1 研究場域兩次線上教學概況

兩次線上教學時間、管理辦法、教材、LMS 皆有差異，也因此教師在其教學實踐中經驗斷裂也有差異。第一次線上教學的斷裂影響第二次線上教學實務與經驗。兩次經驗又影響教師自我認同與未來線上教學的實踐，探索這些差異的研究架構如下圖 2。

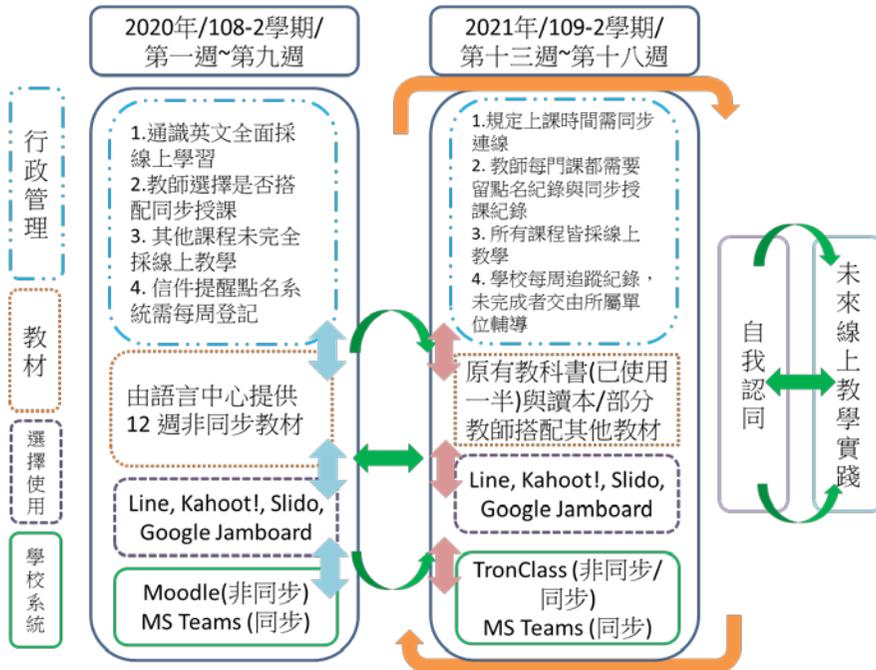


圖 2 研究架構

## 二、建制俗民誌

建制 (institution) 不是管理者或機構，而是透過文本 (text)，藉由工作者反覆操作與實踐形成論述 (discourse)，賦予建制秩序 (institutional order)，再對工作者每日工作產生影響。論述的權利並不是成文規範，而是在透過文本的反覆引用、再寫、實踐與互相模仿、糾正而賦予體制合法性 (Griffith & Smith, 2004)。如論述建構的體制秩序如跟工作者的實務或認知有異，就稱為斷裂 (Smith, 1987, 2002)。建制俗民誌研究方法採觀察與描述工作者每日工作，了解工作者使用文本的方法，發現工作者未察覺的斷裂 (Campbell

& Gregor, 2002)。本研究利用建制俗民誌觀點設計訪談大綱及分析訪談。理論對應研究情境，如下圖 3 所示。

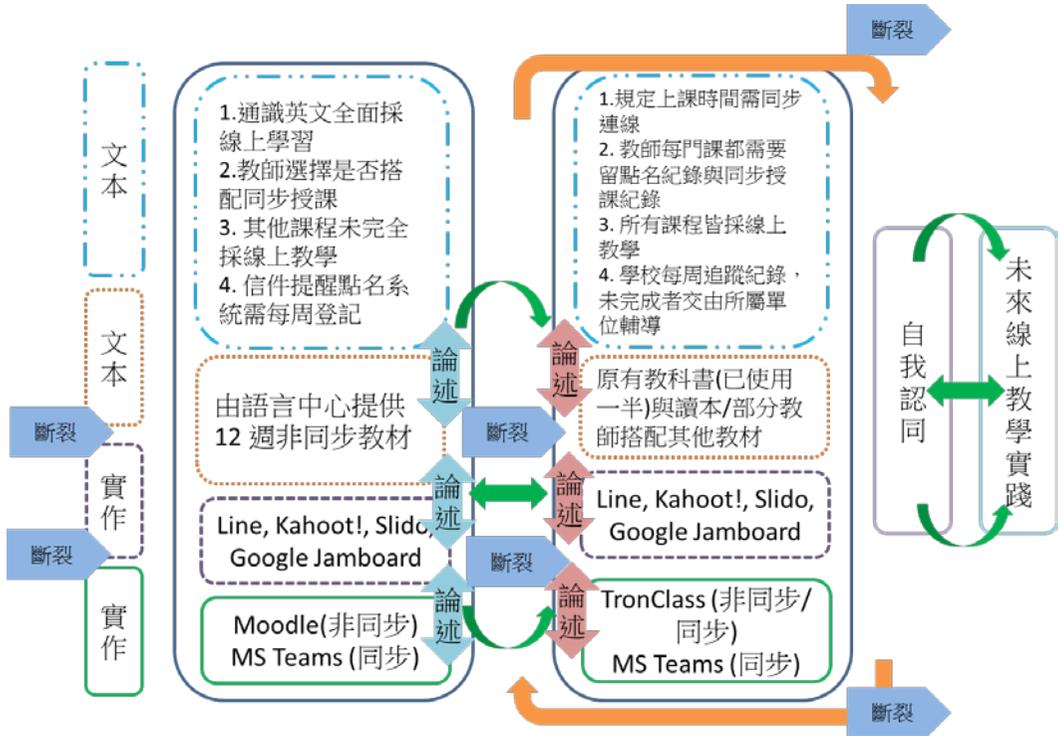


圖 3 建制俗民制方法對應研究情境示意圖

### 三、研究場域、參與者與研究工具

#### (一) 研究場域：疫情前的教學與疫情後兩次線上教學背景

研究場域為中部一所大學，該校通識英文課程安排分別為：大一英文為一學年課程，每週上課兩次；大二英文為一學期課程，每週上課一次。每學期大一約 50 班學生，大二約 28 班學生，修課人數約 3,000 人。除極少數教師（如

研究參與者教師 E 與 F) 配合開課需求，申請開設線上課程，疫情前所有通識英文課程都為面授，多數教師僅配合學校規範，每學期初上傳檔案到課程 LMS 外，未進一步地使用 LMS 其他功能。

該校在 108-2 學期開始前考量通識英文課程修課人數眾多，且同時段上課，為避免群聚風險，108-2 學期開學前一週，學校決定所有通識英文課程採線上學習，將開課單位過去製作 12 個單元學習教材（每一單元包含一篇 2,000 字文章、4 段影片及 2~3 組單字、文法或閱讀線上練習）提供給教師上架各別的 Moodle 課程空間。學校未規定教師該時段一定要同步教學，但規定教師須每周登錄學生出缺席，期中考由教師自行規劃。本次線上教學因期中考後疫情趨緩，改回面授。

第二次授課始起於 109-2 學期 5 月 18 日教育部緊急宣布全國大專院校改為線上教學。在此之前多數教師沒有預期本學期課程將採線上教學，但因為學校 109-2 學期將全校 LMS 從 Moodle 轉換為 TronClass，辦理多場 TronClass 工作坊，多數通識英文教師在 4 月 30 日前參加過工作坊。且依據學校規定，所有通識英文課程在 5 月 10 日~5 月 14 日需進行線上教學演練，當週每一門課都需完成：1) 點名、2) 開啟 MS Teams 同步教學、3) 上傳教材、4) 發起線上回饋、5) 設置討論區並請學生留言、6) 設置測驗，如下圖 4

所指示。六項工作完成情形受學校檢核，未完成者被通知，接受輔導。

2 課程進行中—出席狀況		
2-1 課堂模式—點名		使用數字或 QR-Code (建議) 方式進行點名。
課程進行中—觀課與討論		
2-2 Teams 會議		1.點選進入 Teams 會議 2.啟動錄製 3.分享電腦畫面
2-3 課堂模式—教材		點選當週課程上課教材進行講解。
2-4 課堂模式—回饋		建立 3-5 個題目蒐集教學回饋意見。
2-5 課堂模式—討論		建立 1 個討論議題，並請同學針對議題回覆意見。
2-6 課堂模式—測驗		於單元內容講解後，點選事先建立的隨堂測驗題目進行測驗。
課程進行中—其他功能 (可選用，但不列入檢核)		
課堂模式—選人		教師可使用此功能隨機挑選同學回答問題，回答後還可直接加分。
課堂模式—搶答		開放讓同學在創課 APP 進行搶答，回答後老師也可直接加分。
課堂模式—計時		在畫面上放置一個計時器 (倒數) 或碼錶，可用來控管例如開放學生互相討論的時間。
課堂模式—黑板		可使用此功能直接在畫面上書寫講解內容，節省切換畫面的時間。書寫的講解內容還可以保存下來。

圖 4 線上教學演練指示範例

緊急宣布後，全校所有課程改為線上教學，避免學習時數受影響或學生出席狀況無法掌握，學校指示教師不能完全採非同步教學，每一門課上課時段須進行同步教學，並每週檢核教師 TronClass 的同步教學紀錄、點名及討論區紀錄，回報開課單位，開課單位如超過 6% 以上課程未符合 requirements，需提出輔導紀錄。依據建制俗民誌研究方法對應兩次線上教學工作，設計訪談大綱如下表 1。



## (二) 研究參與者

該校負責通識英文教學的教師共 29 名(含兼任教師)，選擇這兩學期皆授課的教師 6 位進行訪問，其中 4 位教師具有較多線上教學相關經驗。本研究對以下參與者進行 2 次深度半結構式訪談，參與者在 108-2 學期前各自有不同線上教學經驗，簡列如下表 2。

表 2

參與者資料表

教師	任教年資	109-2 TronClass 工作坊參與(次)	線上教學相關經驗
A	6	1	108-2 學期前未進行過線上教學。
B	19	1	對拍攝線上教學影片有興趣，自學拍攝教學影片，有自己的教學影片 YouTube 頻道。
C	6	1	108-2 學期前未進行過線上教學。
D	10	1	參與多門磨課師拍攝。
E	10	2	參與多門磨課師拍攝與製作，曾教授線上課程。
F	9	2	參與多門磨課師拍攝與製作，曾教授線上課程。

## (三) 文件分析

Campbell 與 Gregor (2002) 指出，建制透過文本知會、協調與管理工作者的活動，文本是串聯工作者行動的網絡，工作者使用文本就實踐建制權力。學校管理線上教學有許多規範文件，檢視文件有助於研究者串聯教師線上教學工作，並作為驗證分析結果之對照。

#### (四) 焦點觀察

建制俗民誌認為，工作者可能在實踐建制指令時，不自覺地因建制改變工作方法，而研究者須透過觀察發現這些改變 (Campbell & Gregor, 2002)。本研究觀察分為三種：1. 二次 TronClass 工作坊進行情況；2. 教師經營 LMS 的工作紀錄；3. 記錄未通過檢核教師之對行政檢核之回應。

TronClass 工作坊第一次在 3 月 16 日，當時學校並未提出開課單位參加線上教學演練項目的規範，參加教師以過去對線上教學較有興趣與或具備經驗的教師為主，研究參與者教師 D 在學校宣布線上教學演練前參加過一次工作坊，教師 E 與 F 參加兩場工作坊。第二次工作坊於 4 月 30 日進行，前一週學校依照開課單位公佈參與演練課程線上教學週次，通識英文課程教師，包含教師 A、B、C，幾乎全出席 4 月 30 日工作坊，並根據已公佈的檢核演練。

教學觀察方面，因參與者課程在同一時段，不便同步觀察，然所有線上課程皆有錄影與活動進行紀錄，為確認訪談敘述之工作反映課程實踐，請參與者提供 LMS 之錄影記錄頁面，課後進行教學觀察，佐證工作樣貌。舉例來說，學生不愛開麥克風與鏡頭的編碼，將透過觀看影片教師與學生互動進行訪談佐證，如下圖 5。行政回應方面，研究者紀錄教師對行政單位提出稽核要求或檢核後所做的回應，觀察未通過檢核之教師對行政檢核的回應。



圖5 學生於同步課程打字發問（畫面右側）

#### （五）研究信實度

本研究採用三角驗證法建立信實度。未確定資料信實度時，由多方案道取得不同類型的資料，例如：訪談、觀察與文件，驗證取得的資料間是否有不一致的內容。研究對象方面，所有訪談文稿會交由受訪者確認內容，如遇研究者不確定的項目，與參與者再度討論確認意義。選取兩則編碼做為三角驗證的舉證如下表3。

表 3

## 三角驗證舉例

編碼	訪談	觀察	文件
教師會因行政單位提出的檢核項目，改變線上教學實務操作	108-1 學期教師因為登錄出缺席的要求，僅會用一小時同步，搭配一小時非同步教學。109-2 學期為完成更多稽核項目，所有教師每周 3 小時完全採同步教學。	109-2 學期線上教學教師皆於 LMS 上傳 3 小時同步教學的錄影。	109-2 學期學校行政單位每週發給各教學單位教師工作稽核表，表上列出教師是否進行同步教學並完成稽核項目。
疫情下的全面線上教學，教師的教學從專業自主判斷改為外部稽核	實體教學教師授課由教師自主，109-2 學期線上教學教師上傳教材、點名、與學生互動要在 LMS 留下紀錄，教師感受到須按表完成授課紀錄的壓力。	實體授課時教師不會因為點名未登錄被行政單位通知，但 109-2 學期線上教學未達成稽核項目的教師收到通知而抱怨。	109-2 學期開課單位請教師繳交 MS Teams 出席報告，行政單位亦每週檢核 LMS 使用情形作為同步教學的檢核。



圖 6 TronClass 教師因應檢核留存錄影紀錄與學生互動紀錄

#### (六) 資料分類與編碼

本研究資料分類編碼，訪談紀錄代號為 I (Interview)、觀察筆記代號為 O (Observation)、文件分析代號為 T (Text)，並依據當時資料取得的年份日期，加註代號、觀察地點或文件名稱。例如：2021 年 7 月 21 日，與 D 教師的深度訪談編號為 I210721/D；T210510/線上教學檢核。

### 肆、研究結果分析與討論

兩次因應疫情線上教學過程中，通識英文教師在一學期內經歷同步、非同步與面授教學，也讓教師反思自己的教學信念、教學方式與教學工具間的磨合，產生新的自我認同 (White, 2007)。教師的工作分類為：教學、課堂管理（如：學習進度考核、學生提問回覆）及回應行政的檢核（如：學生出缺席回報、課程平台活動項目）這三部分，對應同步、非同步與面授教學方式/類型，可交織為以下脈絡情境如下表 4，提出該工作敘述的教師備註於括號，表後將逐一闡述。

表 4  
疫情下同步、非同步及面授教學工作斷裂

線上 教學 工作量	教學方式 /類型 工作類型	同步	非同步	面授
		<p>取決於 是否自 行製做 教材</p>	<p><b>教學活動：</b>達成有效教學與課堂互動</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 同步教學不一定能開啟同步互動。(教師 A, B, C, D, E, F)</li> <li>2. 同步教學較非同步教學有「上課」感。(教師 C, D, E)</li> <li>3. 教師意識到線上教學教材編排與面授應有區別。(教師 B, D, E, F)</li> </ol>
<p>三種工 作類型 中佔去 最多心 力且沒 有成就 感</p>	<p><b>課堂管理：</b>回應學生提問(不一定與課程內容相關)與評量</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 線上教學得花更多時間課後處理課堂管理事項。(教師 A, B, C, D, E, F)</li> <li>2. 教師對同步線上考試評量公正性存疑。(教師 A, B, D, E, F)</li> <li>3. 主動放寬評量標準,多給學生補救機會。(教師 A, B, C, D, E)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 管理工作變得繁瑣。(教師 A, B, C, D, E, F)</li> <li>2. 主動放寬評量標準,多給學生補救機會。(教師 A, B, C, D, E)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 可迅速完成管理工作。(教師 A, B, C, D, E, F)</li> <li>2. 紙筆考試較無公正性顧慮。(教師 B, D, E, F)</li> </ol>
<p>為完成 檢核可 能影響 教學模 式跟時 間分配</p>	<p><b>回應行政規範：</b>檢核出缺席與完成規範</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 即使同步點名,仍要放寬出缺席檢核標準避免學生爭議。如不放寬將增加很多檢核工作量。(教師 A, B, C, D, E)</li> <li>2. 需對照檢核要求定期完成課程,有時僅是為了檢核而設置活動。(教師 A, B, C, D, E, F)</li> </ol>	<p>放寬出缺席檢核標準 避免爭議。(教師 A, B, C, D, E)</p>	<p>出缺席登錄不太會有 爭議。(教師 A, B, C, D, E, F)</p>
	<b>工作總量</b>	<b>最多</b>	<b>居中</b>	<b>最少</b>
	<b>與學生距離感</b>	<b>居中</b>	<b>最遠</b>	<b>最近</b>
	<b>師生、生生互動量</b>	<b>最低</b>	<b>居中</b>	<b>最高</b>

## 一、教學活動、課堂管理以及行政規範的斷裂

### (一) 教學活動：達成有效的教學活動

根據逐字稿，所有參與者皆提到很看重教學時的互動，在面授課程時皆會用配對、分組等方式增加互動。但面授課程除了有分、換組的便利性，最重要的是，學生較易建立信任感，使其願意跟同學與小組員對話。無論非同步或同步教學，討論的熱絡度都無法與面授相比，且所有參與者皆指出，還好線上授課是在多數大一同學都已互相認識後開始，如果學生完全不認識，教學工作將會更困難。然而，即便有相互認識的基礎，斷裂仍不時發生。

#### 1. 同步教學不一定能啟動同步互動

學生不開麥克風與鏡頭在教師與學生已相處一學期甚至一學期半後仍普遍存在，所有參與者皆提到從開頭鼓勵學生開麥克風跟鏡頭互動，但後來全體教師只能修正自己對互動的期望。

**No mic (microphone), no cam (camera)啦！** 真的是很讓老師挫折。(I210721/B)

我另一班外國學生可能英文口說能力比較好，比較敢即時發言 (I210716/C)

一開始有要求，會主動開鏡頭的真的很少，所以也不要求了。(I210720/D)

教師課堂錄影中，幾乎沒有學生開麥克風回應，多數學生課程進行中偏好打字發問，或透過討論區、意見調查對教

師提問進行回覆。(O210630/ O210716/O210720/O210721/O210731)

Zhang (2020) 指出，語言學習者在精熟語言前，線上學習多偏好打字勝於口頭回覆，Kirsh (2008) 也指出，要讓語言學習者願意在線上開口需經過時間熟悉與建立與同儕和教師的信任。教師第一項斷裂是，「說」的練習在線上教學大幅度減少，教師 C、D、E、F 皆提到要調適對口說互動的期望與對學生的要求。

學生唸小段文章可以，但討論或及時反應絕對不行。假如不想回答，**我也不好意思一直問**，只能說那等下再回到。(I210716/C)

我會想我們這門課是 **four skills**，又不是完全只著重說。說的部分，我設計讓學生期末念文章的作業，**多少做一點**。(I210720/D)

大二有一門簡報課還是要說，所以**花了一兩週給學生心理建設**。學生要開麥克風，講給全班聽，講得比我預想的好一點點，但是**效果讓我懷疑**。因為我不知道是不是每組每次都同個人在講？面授可以，但線上很難要求輪替。(I200925/E)

雖然參與者都提到「非常時期」不好要求學生說，但也都<sup>不約而同</sup>指出面授的口說門檻較線上為低。教師只能調整自己對口說互動的期望，也擔心如果線上教學變為新常態，對口說互動的期望是否只能妥協？呼應 Kirsh (2008)，如可以選擇教學方式，多數英語教師還是毫不猶

豫選擇面授，因為與原本自我認同牴觸最少(Simon, 2012; White, 2007)。

## 2. 同步教學較非同步教學有「上課感」

雖然在 108-2 學期學校提供教師非同步教材，但教師 C、D、E、F 指出不放心僅有非同步教學，加上為滿足行政對點名的要求，參與者多搭配同步。教師與學生同一時間見到彼此才有「上課感」，所以教師 C、D、F 認為如果完全只有非同步課程，就要出更多線上作業做為學習進度檢核，顯示教師在非同步教學對學習進度不安的表現。

非同步跟同步比我喜歡同步，因為**同步比較有在上課的感覺**。(I210716/C)

108-2 那學期線上，**出很多作業**，後來他們跟我反映之後，我覺得好像真的會有點喘不過氣，有稍微少一點。(I210925/D)

教師 D 提供 108-2 學期在 Moodle 平台頁面，每週除共同教材作業外，還有教師自訂作業。(O210925)

對非同步教學的不安全感與行政單位仍要求每週完成點名紀錄是相近的 (Atmojo & Nugroho, 2020)。這也驗證，以非同步教學為主要模式進行的磨課師，對於多數大學教師與行政人員來說都是特例。具磨課師授課經驗的參與者會把帶領磨課師課程與本次非同步課程的帶領方式分開，曾以非同步教學為主要授課方式教授線上課程的教師 E 與教師 F 也不完全複製當時的做法。

磨課師那時候只有拍片，沒有帶領過課程，而且磨課師學生很多，跟通識英文還是不一樣。(I210720/D)

我覺得 108-2 學期一開始，學生沒有預期會變成線上，雙方還是都在線上比較安心。(I200925/E)

如同 Daniel (2020) 建議，善加利用影片做為非同步教學可為教師爭取備課時間，然而，當教師無法放心採用非同步教學，仍是得費時製作線上測驗或搭配同步教學，教學工作將增加，教師也會感覺自己疲於奔命 (Atmojo & Nugroho, 2020)。

### 3. 非同步師生、生生互動較同步互動活絡

雖然參與者偏愛同步教學與學生會面，若依照學生回應的比例與頻率，非同步互動較被學生接受，例如：出題在留言板給小組回答、每位學生課後留下學習心得，回應比例都相當高。109-2 學期的 TronClass 平台雖然提供 IRS 功能，讓教師可以同步教學時即時選人回答或讓學生搶答，但多數參與者試過一兩次後，認為這種方式造成學生瞬間壓力，還可能選到的人不在，不如採非同步留意見還收到更多學生回應，本功能出現系統開發者與教師實踐的期望落差。因此教師 B、C、D、E、F 利用平台非同步留言功能，作為同步教學前暖身活動或同步教學後的評量。

兩次工作坊中培訓講師都會強調選人及搶答的即時互動功能。(O210316/O210430)

選人好像不一定有人在，我有選過，發現選了他不在，也不回答。(I210716/C)

我後來都不用選人，我請學生課前用 Jamboard 留言，也用過課後用意見調查的功能留言，回應蠻多的。(I210720/D)

常常線上叫同學回答都不在，會請他們在一個時間內打字回答。(I210630/F)

從教師觀點，同步教學與面授在形式較接近，因此半數參與者（教師 C、D、E）認同步教學較有「上課感」。但從學習者角度，非同步學習較有消化學習內容與反思的餘地，也可降低焦慮（Mishra et al., 2020）。

#### 4. 教師意識到線上教學教材編排與面授應有區別

教學工作量感受差異，取決教師是否自行製做教材，如自行製作會耗費很多時間，訪談時發現有不少參與者檢視教材適不適合線上教學，教師 A、C 認為 108-2 學期的非同步教材已相當足夠，而教師 B、D、E、F 自己增加教材。但是對於 109-2 線上教學持續沿用課本，教師 B、D、F 指出，課本不適合線上教學，所以增補了許多教材。

108-2 期中之後有同學不想回來面授，還跟我說：老師你線上課很好啊！為什麼要回來？他們都不知道我花了很多時間寫了自己的教材。(I200925/E)

因為還特別去上過拍影片的課，108-2 學期就很認真找了 COVID-19 新聞拍攝影片，每一支都要做很久。(I210721/B)

教師 B 選用疫情新聞拍攝課程學習影片，並建立自己的 YouTube 頻道。(O210721)

我覺得課本很難引起他們共鳴，也沒有什麼亮點。但**自己做教材真的很累!**(I210720/D)

自行製作教材的參與者雖然感受到學生回應熱絡的成就感，但也提出要獨立製作教材跟授課工作量會暴增。這呼應 Moore 與 Kearsley (1996) 指出，線上教學課程不能像面授課程，由一位教師包辦所有工作，而應該採教材製作、授課、行政管理三者分工。但行政單位對於疫情下的線上教學，似也預設由教師包辦所有工作，且還增加課堂管理稽核工作。

在 TronClass 工作坊中，教師培訓項目包含**上傳教材、授課、課堂管理**。講師口頭示範一個半小時，教師自行操作所有項目，還需兩小時才能練習完。(O210316)

我做新聞英語影片**學生蠻有反應**，可能是因為 COVID-19 的相關事件。他們也都剛好經歷到。(I210721/B)

時事英文我自己上完下來，覺得學生**反應也還不錯**，就覺得做教材也蠻好的。(I210720/D)

編輯教材的工作量雖然讓人卻步，但還是帶來成就感。讓參與者一致認為最消耗心神，且毫無成就感的是線上教學的課堂管理工作 (Atmojo & Nugroho, 2020)。

## (二) 課堂管理：回應學生提問與評量

參與者指出，偏好面授的最大原因除了互動及時外，第二個理由是課堂管理效率高出線上教學甚多。課堂管理在線上教學佔去時間之多讓教師非常驚訝，因為管理常無法一次到位（例如：面授點名都無爭議，但線上點名是否開放補點的標準訂定等問題）。

### 1. 線上教學得花更多時間課後處理課堂管理事項

參與者 B、C、E 指出，多數學生遇到問題偏好傳送 Moodle 簡訊或 Line 私訊給教師，增加不少處理訊息的工作。而 109-2 的 TronClass 雖有許多即時互動功能，但沒有私訊功能，使教師還需另創管道讓學生即時反映問題。

3 月 16 日的工作坊培訓著重課堂模式同步教學的運用。TronClass 提供選人或搶答等同步教學功能，但非同步功能列表只有討論區，沒有學生與教師互送訊息的功能。（O210316）

常常 Moodle 簡訊或 Teams 上**描述都還是不清楚**，搭配 Line 群組，但訊息都很多。（I210721/B）

**面對面還是可以比較直接，當下解決**，線上教學就是變成要換成透過網路，再傳訊息。雖然有 Line 的群組，他們**有時候會在不是上課時間傳訊息**，有時候比較忙沒有辦法馬上回，又怕忘記回。（I210716/C）

教師 C 展示學生經由 Moodle 跟 Line 群組與教師詢問的許多紀錄。（O210716）

因為回應這些訊息，教師感覺自己的線上線下工作並未分割，工作時間延長（Atmojo & Nugroho, 2020）。第二次線上教學，參與者 B、C、D、E 預設更多的同步教學時間可以留給學生即時諮詢提問，但在 Line 的訊息量仍是不少，如參與者選擇不用 Line 群組與學生保持即時溝通，還會被遇到系統問題而驚慌的學生抱怨。

我訂了 Line 課程群組的使用公約，但還是常在奇妙的時間接到私訊，接到私訊要先加好友，又要等一陣子，看到訊息，只是點名沒點到這種小事，明明說沒點到當下用 MS Teams 傳訊息就好。（I210721/E）

這學期有一門課是又線上同步又全英語授課，但學生受不了的反而不是全英語授課而是線上教學，線上教學所有規定都是中英文各講一遍，但就有學生遇到系統問題一直不找資訊中心解決，傳訊息解釋好多次都解決不了，還吵著說要打我手機。（I210630/F）

教師 B、C 與 E 提供課程群組頁面，有許多學生訊息。（O210716/O210721）

以上描述顯示，線上教學使課堂管理變得較為迂迴，而這些工作如沒有助教分擔而由教師統籌，斷裂使教師懷疑為何時間都拿來處理面授應該很快能處理完的「庶務」，缺少教學成教感（Simon, 2012）且與自我認同牴觸（White, 2007）。教師轉為線上教學時間常不夠用，除了備課壓力外，課堂管理工作變得複雜也是主因（Mishra et al., 2020）。

## 2. 教師對同步線上考試評量公正性存疑

雖然參與者偏好同步教學，但除教師 C 以外對線上同步考試的公正性卻非常懷疑。教師 A、B、D、E、F 皆可以清楚回溯考試進行方式如何維持公正性的前置思考。

教師須自行訂定期末考之計畫並寄送中心備查，如採線上考試，須考量線上考試執行的公正性。(T210602/中心寄送教師提醒)

K 大通識英文的期末考試學校就是請學生全開鏡頭錄影。假如重要考試的時候，硬性規定下去，他們就會開。(I210716/C)

學生之前都不開鏡頭，或跟我說沒鏡頭，我也怕他們查字典，擔心線上同步考試的公正性。(I210721/E)

教師 B 將線上教學公正性的看法歧異，歸咎於學生是否遵守「考試公正性」的跨文化差異。教師 E 發現外籍教師對同步線上考試評量沒有像本國教師這麼懷疑。如果參與者懷疑同步線上考試的公正性，多會設計請學生以非同步繳交報告方式進行評量（例如：繳交作業）。

我覺得是文化問題！國外很多大學去年也都線上考試，但台灣學生感覺較不尊重線上考試公正性。(I210721/B)

多數國際考試可以(同步線上考試)是因為有很多拍照跟錄影的監控系統，要是有一位同學考試過程有爭議，整個考試就作廢。但也有外師不在意，用 TronClass 同步考試作為期末考。(I210721/E)

我也會讓學生做線上考試，但我把它當作練習或部分成績，期末考我還是請學生寫作文跟錄音。(I210720/D)

因為期末評量最後改為作業評分，教師工作量也會大於紙筆測驗（過去通識英文課程共同會考會讀卡評分）。教師在意線上同步考試的公正性，使教師評量類別增加，若沒有助教協助登記整理，教師也會感受工作量倍增。這也再度顯示線上教學的系統分工（Moore & Kearsley, 1996）在以面授為主要授課模式的大學，無論是基礎概念或是實務都未普及。教師線上工作面向超出自身學科專業可以解釋與簡化的範圍，教師偏好同步教學，但又採取非同步模式評量，還必須在過程中時常妥協，使自我認同產生迷惑（White, 2007）。

### （三）回應行政：檢核出缺席與完成規範

#### 1. 放寬出缺席檢核標準避免學生爭議

在學校系統登錄出缺席是線上教學行政檢核基本工作，出缺席在形式上保證學生與教師都在「工作」。雖然是形式上的保證，參與者 A、B、C、D、E 卻發現自己常是放寬標準與退讓的一方，學生可利用電腦當掉或暫時離開作為理由，要求教師補點。

請授課教師注意學生於表訂排課時間之線上出席狀況、觀課與討論情形、評量方式等面向，並善用輔助軟體保留相關紀錄，以利未來稽考。(T210524/線上彈性教學公告)

點完才跑出來的(學生)每節都有。(I210721/B)

我不會因為他點完名才到就說不算(出席)，要放寬點名標準。但我知道 G 老師他非常在意點名，我有一堂跟他共同授課。(I210716/C)

是否樣放寬與退讓，不是馬上發生，而是陸續調整與協商的過程，也與自我認同變化相呼應 (White, 2007)。

我看演練週學生都用手機線上上課，螢幕這麼小，怎麼上課？就會覺得比較是掛在上面。(I210716/C)

面授的時候學生不好意思晚到，可是線上他是否中途才來卻很難知道，但如果每個遲到都要抓，沒辦法好好上課。(I210720/D)

**F 老師很厲害，他用 MS Teams 出席報告做佐證，遲到跟只是點名時跑進來他不會算出席。我沒這麼仔細，學生只要點名完五分鐘內馬上反映我就算(出席)。(I210720/E)**

參與者面授時皆在意出缺席，但線上教學需考量自己一人可以負擔工作量，而考慮是否放寬規定。總結如下：學生出缺席檢核斷裂不是因為技術限制，而是教師考量自己是否需精確檢核出缺席而增加工作量。出缺席在教學實踐上不是小議題，包含教師對課程參與的要求程度，教師妥協與否，也是修正過去面授的教學信念 (Simon, 2012)。

2. 需對照檢核要求定期完成課程，有時僅是為了檢核而設置活動

行政單位對大規模線上教學或多或少會提出檢核方式 (Atmojo & Nugroho, 2020)，這些方式影響教師採取同步教學與非同步教學策略與兩種模式的時間分配。研究場域

108-2 學期僅提出點名的要求，所以參與者同步教學與非同步教學的時間分配差異較大。109-2 學期，研究場域的行政單位在緊急宣布後提出檢核規範，並每週發信追蹤各單位完成度，使教師也對於是否能完成項目充滿緊張感：

109-2 參與 TronClass 工作坊的教師 B 與 C 在培訓結束後又花了兩小時，確認所有項目的操作方式才離開工作坊。  
(O210430)

授課教師實施「線上彈性教學」，請應用創課 (TronClass) 平台來達成遠距教學的各項規範 (錄影、學生出席、觀課與討論) 的紀錄。(T210519/線上彈性教學公告)

未來將每週二公告前一週使用情形 (T210525/線上檢核報告)

通識英文教師本周 99% 通過檢核，僅 1~2 位教師未用到部分功能。(T210601/線上檢核報告)

未達成稽核項目的教師收到未完成項目通知而抱怨。  
(O210601)

參與者 A、B、C、D、E、F 閱讀以上規範，皆轉化理解為：課程多數時間必須採同步教學，以完成規範。教師解讀規範，影響其建構線上教學的模式，而演練操作的功能項目也成為教師參與工作坊演練及未來課堂上操作使用的功能，顯示建制力量透過文本逐漸滲透到教師課堂實踐的過程。

學校公告辦理線上教學演練後，4月30日的工作坊辦理單位印出演練項目，並依照項目逐一操作。(O210430)

108-2 學期沒有同步這麼久，109-2 學期就幾乎課堂時間都同步。(I210731/A)

每一個禮拜，像今天上完課要錄製上傳，又要先把下禮拜的授課連結先設好，對，然後點名的紀錄要上傳，學生出席報告要下載。(I210716/C)

之前檢核不是說要用「意見調查」的功能嗎？剛好我就用讓學生留言寫學習心得。(I210720/D)

所有教師提供的平台紀錄接每週都有同步連結、同步課程錄影以及至少一項學習活動，符合檢核要求。(O210630/O210716/O210720/O210721/O210731)

教師根據檢核規範而非根據專業判斷改變教學設計，是自我認同變化 (White, 2007)，這也呼應，究竟在疫情下大規模線上教學，行政該扮演何種角色，才能成為支持教學的助力而非改變教學模式的建制仍值得被探討 (Mishra et al., 2020)。

## 二、第一次線上教學斷裂對第二次線上教學影響：自我認同變化

教師自我認同對於教學決定與教學效能影響甚大 (Alsup, 2005; Day, Kington, Stobart, & Sammon, 2006)，疫情下線上教學以及不確定是否將來臨的「後」疫情時代，教師如何調整線上教學自我認同因？調整後對第二次線上教學又有何影響？

如 Simon (2012) 指出，多數教師已發展出與面授實踐緊密相關之自我認同，本研究之參與者，多數能很清楚地細數自己面授對課程的要求，這些要求與面授環境的可支應性緊密相連，例如：教師指出自己如何利用分組活動增加學生互動、透過點名確保學生參與課程、利用課後練習確保最低限度的練習。因為線上授課使原定評分規範變化，如教師 C 與 E 指出，學生很在意成績計算，也因此這些在面授習以為常的工作，到了線上都須經過轉換。

原中心共同辦理之期末會考取消。(T210602/中心寄送教師提醒)

台灣學生不太積極地詢問課程內容，反而問考試、評分標準，點名。(I210716/C)

他們假如對自己分數不滿意的話，當週可以交報告給我，我幫他們加分。我還把最差的三個分數刷掉，其他的小考分數把它平均。

(I210716/C)

108-2 學期我改了三次課程總體規劃，特別是評分。109-2 學期我 12 日開始覺得可能會停課，還跟學生打了預防針，告訴他們如果換成線上我會怎麼改變評分。(I210720/E)

面授轉換到線上教學過程，可能因斷裂出現教師信念的挑戰、對傳統教學模式的挑戰以及對專業成就感的挑戰 (Simon, 2012)，透過這三個面向，分析教師第一次線上教學到第二次線上教學意義協商的軌跡 (trajectory)。

#### (一) 教師信念的挑戰：促成語言練習的情境更加困難

線上語言教學最大的信念挑戰來自互動不足，以口說練習與小組討論為例，多數學習者在精熟前較不喜愛線上

口說互動 (Zhang, 2020)。亦有參與者提出：面授時，口說也是最難讓大班課程學生練習的技能，但因為可以機動性分組，或利用活動，降低面子因素 (face threatening) 產生的口說門檻。

通常(面授)第一堂課我會先破冰，然後上課時利用小組討論，各組報告交換意見。線上的話，我還是會利用小組先討論，讓組員報告。至於個人練習，我會讓他們期末錄音。  
(I210720/D)

但不是每一位參與者在第一次經驗互動不足的挑戰後，在第二次線上教學會改變作法，較具有線上教學經驗的參與者(如教師 D)，具備較多經驗與工具可以調整，但沒有太多線上教學經驗的參與者，到了第二次教學，除了同步時間增加外並未以太多變化。

之前發現學生不準時登入，我就用 Jamboard 讓先登入的回答一些問題，多發表意見。(I210720/D)

線上上課都要叫了很多個人之後才會有人回答一下，常常發生在大一英文，不管哪一年，去年、今年都一樣。  
(I210716/C)

會覺得說，為什麼有些學生怎麼這麼不認真？我只是想而已，可是我不會很逼迫他們。(I210716/C)

如研究指出，教師熟悉 ICT 工具越多越能讓教師回應線上教學挑戰以強化自我信念 (Aboud, 2020)。從研究參與者也可看到，如果教師轉換線上互動模式成功，可增進教

師對線上教學成效的滿意度，強化教師信念。反之，如果教師僅退讓或放寬標準，自己對線上教學成效滿意度提昇會相對緩慢。

(二) 對傳統教學模式的挑戰：建立師生信任感與個別學生稽核變得困難

參與者轉換到第二次線上教學，雖然有 LMS 的轉換，但參與者 B、C、D、E 指出工具對教學模式的影響並非最大問題，而是學生是否習慣教師教學模式，而面授發揮很大的功效。

我覺得 109-2 學期已經先認識學生一段時間，老師比較知道學生每個人的狀況，他們也比較熟悉我們的上課方式。  
(I210716/C)

108-2 學期我堅持學生第一週還是要面授，利用那個時間趕快分組，讓小組熟悉彼此。(I210720/E)

對教師來說，對傳統教學模式的挑戰不僅僅是工具性調整，教師也需反思對個別學生的要求該怎麼取代。考量線上語言教學討論與練習檢核採個別檢核的效率不佳，2/3 參與者利用小組，但也表示很難對個別學生進行稽核。兩次線上教學，有的參與者對此仍存疑，雖然程度不同，但教師 A、B、C、D、E 表現出線上教學要適度稽核的轉變。

小組難免就有 free rider (搭順風車的小組成員)，我覺得我們是對努力的學生盡責就好。(I210720/D)

我期中會檢查他們的作業本，再怎麼混的人還是會寫，**線上就是很難每個人都看到**，要留言或是討論進行，有學生**回報某某人都不回答**，這個問題一直都沒有解決。  
(I210720/E)

從參與者的回應中，傳統教學模式在教師的自我認同中並非完全與線上教學對立，而是兩次線上教學的重要基礎，只是傳統教學模式也建立起對教師對個別學生檢核的標準，這些標準不完全能藉由工具轉換，而有賴教師自主發覺與修正自我認同 (Smith, 2012)。

- (三) 對專業成就感的挑戰：教師需適應工作類型與分配時間變化
- 教師專業成就感來自花費時間的工作類型，教學工作的成就感遠大於課堂管理與回應行政的檢核。參與者 B、D、E、F 都情願多花時間製作教材，但都不喜歡程序變得複雜的課堂管理與檢核。

請各授課教師務必落實點名且登錄於學生缺曠課系統。  
(T210524/線上彈性教學公告)

線上教學課堂管理因為 Line 訊息變多，變得像**責任制**。  
(I210721/B)

每一堂課都最後處理**補點**，會補點的我也知道是之前就常遲到或缺課的學生。(I210720/E)

在 TronClass 同步點完名還要**登入到學校系統**，TA 也剛好**遠距辦公**，沒辦法很快完成。(I210630/F)

第一次教學到第二次教學都有參與者自動自發花時間找補充資料、撰寫教材與設計互動，但都無法迴避線上教學後，大量不完全具備數位素養與自我調節能力的學生會讓課堂管理變得更複雜（Mishra et al., 2020）的挑戰，線上教學使課堂管理與行政檢核工作變得繁雜。總結訪談佐證，發現參與者如能在轉換過程中妥善利用 ICT 認同、反思面授的自我認同以及逐步累積經驗，將有助其轉換教學模式，在線上教學中取得成就感，建立對線上教學的信心。綜合訪談、文件與觀察結果，本研究參與者所呈現之疫情下三種線上教學挑戰與教師線上教學意義協商的軌跡，雖每位參與者自我認同變化路徑有些微差異，但統整出兩種特徵較明顯認同發展方向，兩種自我認同代表對線上教學態度較積極的自我認同（認同 1）及較消極的自我認同（認同 2），並用雙箭號表示自我認同是經過互動變化，並非直線性地依路徑發展，而教師最後產生之自我認同也可能居於兩種認同之間，整理如下圖 7。

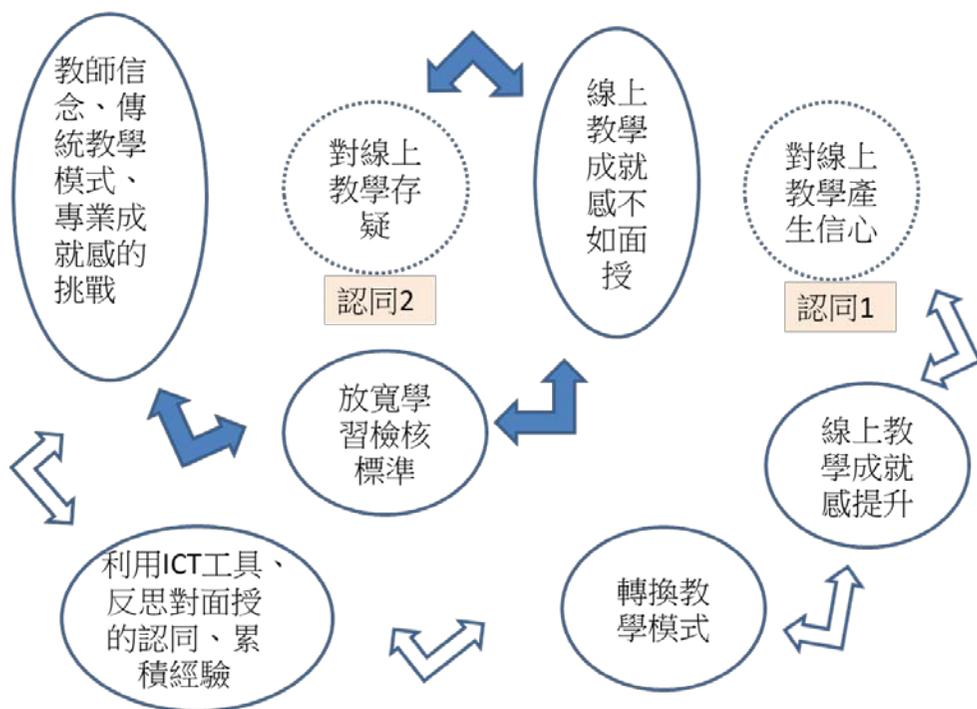


圖 7 教師線上教學與自我認同變化意義協商軌跡

### 三、認同變化對未來可能再採線上教學的影響：培訓之外的支持

研究指出，影響教師線上教學自我認同重要的外在因素為行政單位是否提供培訓 (Aboud, 2020)，但如果把 LMS 與 ICT 的使用當成培訓的核心，可能仍無法協助教師調適線上教學的斷裂與調整自我認同變化 (White, 2007)。誠如參與者指出，培訓僅提供基本概念，但不能確保教師能在教學模式與自我認同轉化過程中挫敗。許多線上教學培訓多是資訊人員帶領，著重 ICT 工具使用而非工具與教學法的結合 (White, 2007)。

此外，本研究發現，參與者認為同一領域教師的實務經驗分享最貼近需求，也較能夠採納建議，如果學校請其他領域的專家進行分享，參與者也常因學科差異，不盡然能採納建議。

之前學校請數位教學專家分享，但是英語教學跟他分享的學科有**差距**，很難聽了就馬上用上。(I210721/E)

之前L教授來分享我覺得很精彩，但是通識英文**一周要上兩堂**，**沒辦法每一堂都做這麼多不同類型的互動**。(I210728/F)

第二，除可以移轉到自身科目的經驗，線上教學的系統觀 (Moore & Kearsley, 1996) 也有助於教師緩解同時進行三種不同管理工作的焦慮。系統觀將備課、教學與管理三項工作分開的闡釋，雖不能對應疫情下教師一人統籌所有工作的情境，但了解系統觀或能給教師將工作類型分割或利用現有影片適度替代同步教學比例。

第三，多了解學生端學習感受，也可緩解教師對同步教學執著，增加非同步教學的比例，爭取備課、處理課堂管理以及行政檢核的時間 (Daniel, 2020)。

108-2 學期時候，有些學生反而很享受**非同步的自主感**，也許只是我們老師自己過不去。(I210720/D)

之前線上課程用過非同步，學生的期末反饋還不錯，我也很驚訝。(I210720/E)

總和參與者經驗，除培訓之外，為能因應三種自我認同挑戰，線上教學可移轉的經驗分享、線上教學系統觀以及學生感受的意見回覆對發展線上教學自我認同有正面效益，統整如下圖 8。

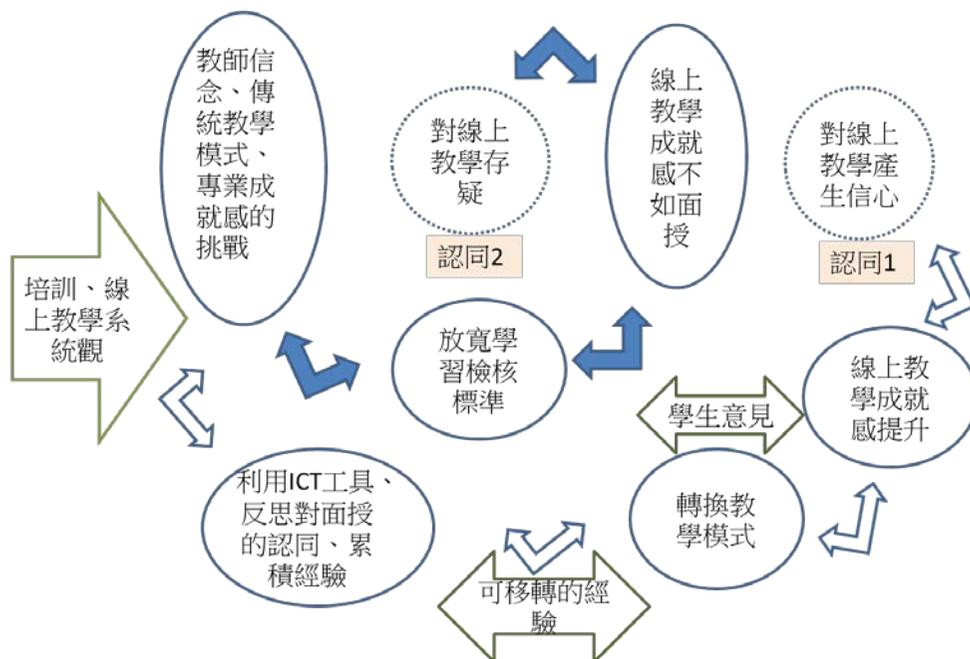


圖 8 因應三種自我認同挑戰之助力

總結所有參與者感受，多數教師經歷兩次教學後，對線上教學較能維持平常心，但也指出 110-1 學期如果完全沒有面授讓師生建立信任感，線上教學仍會碰到其他難題。

當然還是最喜歡面授，但**線上教學可能是一種趨勢**，我偏好非同步。(I210721/B)

三種教學我最喜歡面授，如果要線上教學**希望盡量同步**，在表定時間把規劃課程上完，感覺比較完整。學生比較知道每週進度進行跟操作。(I210716/C)

現在最擔心的是如果 110-1 學期馬上就線上教學，**學生相互不認識**，會影響課程帶領。(I210720/D)

參與者新學期最大的疑慮並非「是否要線上教學」，而是「是否有機會與學生建立信任感」，相較 108-2 學期開始線上教學時的不安，多數參與者對於面授教學轉換至線上教學的模式已具備想像。

## 伍、結論、研究限制與未來研究建議

本研究呈現疫情下通識英文教師兩次長時間線上教學的斷裂與自我認同軌跡，研究發現如下：對應第一項研究問題，就算是對線上教學有經驗的教師，也都經歷以下三種斷裂：1)達成有效教學與課堂互動的迷惘；2)完成課堂管理工作的不安全感；3)回應行政檢核修正教學模式的退讓。對應第二項研究問題，這些斷裂促使自我認同改變：1)教師信念的挑戰：促成語言練習的情境更加困難；2)對傳統教學模式的挑戰：建立師生信任感與個別學生稽核變得困難；3)對專業成就感的挑戰：教師需適應工作類型與分配時間變化。對應第三項研究問題，兩次線上教學對未來的教學影響有：1)教師修正對學生互動的期盼；2)教師調整稽核方式；3)多數教師對未來再投入線上教學較具有信心。

本研究之研究限制在於：研究場域在一校，並針對同一課程教師進行訪談，不同場域與課程之教師線上教學之斷裂應有差異，並將影響其自我認同發展軌跡，有待未來研究探索。

如 Simon (2012) 指出，許多教師因遇到各種挑戰無法成功轉換面授教學模式至線上教學，缺少穩固線上教學自我認同而抗拒線上教學。根據本研究第二項發現，提出第二點研究建議：為協助線上教學自我認同建構，除培訓之外，線上教學可移轉的經驗分享、線上教學系統觀以及學生感受的意見回覆，能輔助教師面對自我認

同挑戰時發展線上教學自我認同。未來研究或可思考輔助教師建立線上教學自我認同之途徑。

根據本研究第三項發現，提出第三點研究建議：雖然每位參與者應斷裂與自我認同改變的路徑不一定完全平順，多數指出，2020年線上教學經驗有助於2021年線上教學的模式轉換。但也指出，最偏好的教學模式仍是面授。學者指出，大學教師與學生偏好面授，即使混合式學習，也常逐漸增加面授的比例，但這無助學生習慣自主學習（黃國禎等人，2015）。因疫情實施線上教學，教師無面授選項，但多數參與者因為行政檢核與自身偏好選擇同步教學，也是基於安全感。未來研究或也可分析教師建構線上教學安全感的情境因素。

針對本研究第二項與第三項發現，對未來研究最後一點建議是，台灣線上教學研究以學生學習成效研究為多（如：宋曜廷等人，2011；洪煌堯等人，2018），且預設線上教學工作由教師一人承擔的線上教學模式研究也很少（Moore & Kearsley, 1996; 顏春煌，2015）。然而，教師一人承擔線上教學、課堂管理與行政的工作型態也許是後疫情時代的新常態，該如何調配才能讓教師在線上教學工作轉變中建立線上教學自我認同，降低認同失調（Maggio et al., 2018），或可有更多研究討論。

**謝詞：**本文田野資料部分來自科技部補助之「大學通識英文課程教師專業的緊箍咒：建制俗民制取向」(MOST 110-2410-H-194-080)。首先，感謝科技部經費補助，以及所有參與者提供寶貴經驗與資料。另外，寫作與修改過程得到中正大學洪志成教授諸多寶貴建議。最後，承蒙兩位匿名審查者與《教育學誌》編委會給予許多專業的評論意見，使本文論點更臻完善。以上一併致謝。

## 參考文獻

- 宋曜廷、吳昭容、劉子鍵、廖遠光、洪煌堯、吳心楷、籃玉如、周倩、廖楷民、辛靜婷、潘佩好（2011）。**數位學習研究方法**。高等教育出版社。
- 洪煌堯、張宇慧、楊芳瑩、蔡孟蓉、劉子鍵、侯惠澤、鄭朝陽、林珊如、吳心楷、宋曜廷、簡馨瑩、李漢岳、楊介銘、陳斐卿、詹明峰（2018）。**進階數位學習研究方法**。高等教育出版社。
- 許秩維（2021年5月17日）。本土疫情升溫 151所大專全面實施遠距教學。中央社。取自  
<https://www.cna.com.tw/news/ahel/202105170258.aspx>
- 陳秋蘭（2010）。大學通識英文課程實施現況調查。**長庚人文社會學報**，3(2)，253-274。<https://doi:10.30114/CGJHSS.201010.0002>
- 陳昭珍、徐芝君、洪嘉馥、胡衍南（2021）。COVID-19下臺師大的遠距教學經驗與省思。**當代教育研究季刊**，29(1)，1-23。  
[https://doi:10.6151/CERQ.202103\\_29\(1\).0001](https://doi:10.6151/CERQ.202103_29(1).0001)
- 黃國禎、蘇俊銘、陳年興（2015）。**數位學習導論與實務**。博碩文化股份有限公司。
- 顏春煌（2015）。**數位學習：觀念、方法、實務、設計與實作**。碁峰。
- 羅方吟、陳政煥（2021）。COVID-19疫情下同步與非同步資訊科技輔助的大學遠距英語文教學。**當代教育研究季刊**，29(1)，69-114。[https://doi:10.6151/CERQ.202103\\_29\(1\).0003](https://doi:10.6151/CERQ.202103_29(1).0003)
- About, F. (2020). The effect of E: Learning on EFL teacher identity. *International Journal of English Research*, 6(2), 22-27.
- Ali, W. (2020). Online and remote learning in higher education institutes: A necessity in light of COVID-19 pandemic. *Higher*

- Education Studies*, 10(3), 16-25.  
<https://doi.org/10.5539/hes.v10n3p16>
- Alsop, J. (2005). *Teacher identity discourses: Negotiating personal and professional spaces*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Atmojo, A. E. P., & Nugroho, A. (2020). EFL classes must go online! Teaching activities and challenges during COVID-19 pandemic in Indonesia. *Registrar Journal*, 13, 49-76.  
<https://doi.org/10.18326/rgt.v13i1.49-76>
- Campbell, M. & Gregor, F. (2002). *Mapping social relations: A primer in doing institutional ethnography*. AltaMira Press.
- Cortazzi, M. (1993). *Narrative analysis*. Falmer Press.
- Czerniewicz, L. (2020). What we learnt from “going online” during university shutdowns in South Africa. Retrieved from <https://philonedtech.com/what-we-learnt-from-going-online-during-university-shutdowns-in-south-africa/>
- Daniel, J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects*, 49, 91–96 <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09464-3>
- Day, C., Kington, A., Stobart, G., & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32(4), 601-616.
- Garrison, D. R., & Anderson, T. (2003). *E-Learning in the 21st century: A framework for research and practice*. Routledge/Falmer.  
<https://doi:10.4324/9780203166093>
- Gilster, P. (1998). *Digital literacy*. John Wiley & Sons.

- Griffith, A. I. & Smith, D. E. (2004). *Mothering for schooling*.  
Routledge.
- Huang, C. L. (2018). Generating new paths for teacher professional development (TPD) through MOOCs. *Journal of Education Research and Development*, 14(1), 35-71.  
<https://doi:10.3966/181665042018031401002>
- Huang, C. L. (2017). MOOCs as eco-friendly learning for achieving the 3Rs. *Journal of Education*, 37, 149-187.
- Kaup, S., Jain, R., Shivalli, S., Pandey S., & Kaup, S. (2020). Sustaining academics during COVID-19 pandemic: The role of online teaching-learning. *Indian J Ophthalmol*, 68(6), 1220–1221.
- Kirsh, P. (2008). Language learning in the virtual world: Instructors' voices. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 4(4), 113-129. <https://doi.org/10.5172/ijpl.4.4.113>
- Korkmaz, G. & Toraman, Ç. (2020). Are we ready for the post-COVID-19 educational practice? An investigation into what educators think as to online learning. *International Journal of Technology in Education and Science*, 4(4), 293-309.
- Maggio, L. A., Daley, B. J., Pratt, D. D. & Torre, D. M. (2018). Honoring thyself in the transition to online teaching. *Acad Med*, 93, 1129–1134. <https://doi:10.1097/ACM.0000000000002285>.
- Mishra, L. Gupta, T. & Shree, A. (2020). Online teaching-learning in higher education during lockdown period of COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open*, 1, <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100012>

- Moore, M., & Kearsley, G. (1996). *Distance education: A systems view*. Wadsworth.
- Paudel, P. (2021). Retrieved from Online education: Benefits, challenges and strategies during and after COVID-19 in higher education. *International Journal on Studies in Education*, 3(2), 70-85.
- Rodgers, C. R., & Scott, K. H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 732-755). Routledge.
- Smiley, D., Hirsch, A., Alday, I., Anno, K., Lindquist, G., Eggener, K., Samuels, L. C., Inceoglu, A., Brown, L., Neveu, M. J., Chermie, K., & Haar, S. (2020). Field notes on pandemic teaching. *Places Journal*, 4. Retrieved from <https://placesjournal.org/article/field-notes-on-pandemic-teaching-4/?cn-reloaded=1#0>
- Smith, D. E. (2002). Institutional ethnography. In T. May (Ed.) *Qualitative research in action* (pp.17-52). Sage.
- Smith, D. E. (1987). *The everyday world as problematic: A feminist sociology*. University of Toronto Press.
- Simon, E. (2012). *The impact of online teaching on higher education faculty's professional identity and the role of technology: The coming of age of the virtual teacher*. ProQuest LLC.

- Su, J. (2016). *Successful graduate students' perceptions of characteristics of online learning environments*. Doctoral Dissertation, University of Tennessee, USA. Retrieved from [https://trace.tennessee.edu/utk\\_graddiss/3751](https://trace.tennessee.edu/utk_graddiss/3751)
- Sun, S. Y. H. (2014). Learner perspectives on fully online language learning. *Distance Education*, 35(1), 18–42. <https://doi.org/10.1080/01587919.2014.891428>
- Swain, M. (1985). Communicative Competence: Some roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235–253), Newbury House.
- Toquero, C. M. (2020). Challenges and opportunities for higher education amid the COVID-19 pandemic: The Philippine context. *Pedagogical Research*, 5(4), em0063. <https://doi.org/10.29333/pr/7947>
- UNESCO (2020). Covid-19 impact on educational COVID-19 education disruption and response. Retrieved from <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- UNESCO (2021). Covid-19 impact on educational COVID-19 education disruption and response. Retrieved from <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press

- Wang, Y. & Sun, C. (2001). Internet-based real time language education: Towards a fourth generation distance education. *CALICO Journal*, 18 (3), 539-561.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- White, C. (2007). Innovation and identity in distance language learning and teaching. *Massey Research Online*, 1(1), 97-110. [https:// doi: 10.2167/illt45.0](https://doi.org/10.2167/illt45.0)
- Zhang, Q. (2020). Narrative inquiry into online teaching of Chinese characters during the pandemic. *International Journal of Chinese Language Teaching*, 1 (1), 20-34. <https://doi.org/10.46451/ijclt.2020.06.02>
- Zhang, W., Wang, Y., Yang, L., & Wang, C. (2020). Suspending classes without stopping learning: China's education emergency management policy in the COVID-19 outbreak. *Journal of Risk and Financial Management*, 13(55), 1-6. <https://doi.org/10.3390/jrfm13030055>
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview, *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17. [https://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep2501\\_2](https://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep2501_2)



教育學誌 第四十六期

2021年11月，頁93~147

## 高齡教育發展初探及啟示 —以臺南市經驗為例

胡小玫<sup>1</sup>、葉芸彤<sup>2</sup>、李靖雯<sup>2</sup>、  
王筠婷<sup>2</sup>、張若喬<sup>2</sup>、周祐如<sup>2</sup>、王宏宇<sup>2</sup>  
南臺科技大學高齡福祉服務系助理教授<sup>1</sup>

### 摘要

本研究旨於探究臺南市高齡教育發展概況，透過文件分析及深度訪談 21 位臺南市高齡教育機構實務專家以概構臺南市高齡教育發展圖像。研究發現：有偏鄉學習資源不足，課程公辦為主及非營利、民間機構為輔，課程具文化傳承特色，教育為勞動力危機因應策略，高齡教育促進社會參與、避免孤立，提供符合高齡者需求之教育情境，各類機構主軸發展不同，課程內涵以健康休閒為主、認知刺激課程漸增加，高齡志工提供重要服務，老幼共學促進共融與政策前瞻不夠等結果。本研究依據結論提出：提高管理者位階、建構跨體系整合平台，補助軟硬體設備、營造高齡學習情境，善用傳媒宣傳與建構學習資料庫，建立獎勵機制，補助成立志工團體與表揚及在職訓練等建議。

關鍵字：臺南市、高齡者、高齡教育

## **A Preliminary Exploration of the Development of Older Adult Education in Tainan**

Hsiao-Mei Hu<sup>1</sup>, Yun-Tung Yeh<sup>2</sup>, Jing-Wen Li<sup>2</sup>,  
Yun-Ting Wang<sup>2</sup>, Ruo-Qiao Zhang<sup>2</sup>, You-Ru Jhou<sup>2</sup>,  
Hung-Yu Wang<sup>2</sup>

Assistant Professor, Department of Senior Welfare and  
Services of Southern Taiwan University of Science and  
Technology<sup>1</sup>

### **Abstract**

This study aims to explore the situation of population aging, the origin, and the development of older adult education in Tainan, and to analyze the current situation. Document analysis and 21 in-depth interviews are used for the method to carry out the study. The results include: (1) Rural areas face the shortage of educational resources. (2) The development of elderlearning courses relies mainly on official institutions and is supplemented by non-profit organizations and private institutions. (3) Cultural transmission plays an important role in older adult education. (4) Older adult education is a solution to manpower crisis. (5) The purpose of older adult education is to promote social participation and to avoid isolation. (6) The courses provided by educational institutions are designed to meet the needs of local seniors

and to create adaptive environment. (7) Different authorities have various planning concepts and implementation methods. (8) Leisure and health courses are the majority in the curriculum, but cognitive courses are increasing. (9) Senior volunteers have been an important manpower resource in older adult education. (10) Intergenerational learning programs promote mutual understanding between generations. (11) Policymakers need forward-looking insights to make better decision for elderlearning. According to the findings, the recommendations are made: (1) The government must upgrade management level of older adult education to establish a cross-system integration platform. (2) The government should subsidize educational institutions to have multiple devices in elderlearning in order to establish a positive learning environment. (3) Educational institutions should make good use of various media to let older persons obtain learning information and build a learning database. (4) The government can establish a reward mechanism for cultural and special courses. (5) The government can praise older adult educational volunteers publicly every year. (6) The government should provide regular in-service training to update educators' skills and knowledge.

**Key Words:** Tainan, older adult, older adult education

## 壹、前言

府城自 17 世紀漢人開墾及荷蘭人殖民，即為臺灣統治及文教中心。西元 1627 年干治士牧師（Georgius Candidius）在新港社設立教會與學校創新港文（張伯宇，2012；黃琪惠，2006）。康熙 4 年，陳永華在臺南建立臺灣最早孔廟，位同國學，後清朝將臺灣納入版圖，雖將孔廟降為府學，仍為全臺最高等級之官學（沈琮勝，2017；林維斌，2016；黃啟書，2015）。康熙 13 年沈光文在日加溜灣成立私塾，後康熙 43 年臺灣知府衛台揆在臺灣府治東安坊設立臺灣最早書院，即崇文書院；據《重修台灣府志》載，臺灣最早兩座文昌祠均建於康熙 48 年，一在臺南府治前方，另一在臺南縣治東方，後者後方為義學，設於康熙 45 年，開創啟蒙機構義學與文昌祠合建先河（經典雜誌，2006）。其後，林朝英為府城修建臺灣府學、文廟，獲賜「重道崇文」石坊。康熙 59 年，在臺灣府治寧南坊府儒學之右臺廈道梁文煊創建海東書院則為臺灣書院之最，有全臺文教領袖之譽（黃雯娟，2014；劉振維，2008）。故民國以前，臺南為臺灣教育發展中心，復豐厚文化歷史滋養，至今學風不墜。

政府遷臺後，生活安定，高齡者數增，後因文明迅速發展，高齡者學習需求提升。民國 70 年高雄市府成立全臺首間老人活動中心推廣高齡者文康活動。71 年高雄市基督教女青年會參考美國社區學苑、日本老人大學及歐洲空中大學等創立老人大學，後社會局長白秀雄認為終身學習推廣、照顧高齡者精神生活為政府之責，更名為高雄市長青學苑。其後，省政府為推動高齡學習，86 年頒佈「臺灣省設置長青學苑實施要點」，由省社會處輔導各縣市設置長青學

苑（林茂安，2017），臺灣高齡教育開始系統地展開。故本文以此動機探究臺南市高齡教育概況，透過文件分析及深度訪談，探索府城承襲高齡教育努力及發展現況，並提出建議，以為後展參究。

## 貳、文獻探討

高齡化是人類史無前例的文明成就，亦是社會挑戰，各年齡族群皆需學習適應生活變遷。高齡者因身心功能衰退，在變化中較他齡更需學習的協助以維生活品質，如以 Maslow 需求層次論而言，現代高齡者在基本需求滿足後，追求社交、自尊與自我實現的需求，此對晚年尤為重要。首先，在高齡少子化趨勢，現在家庭型態及支持力變弱，非正式支持中的友伴及正式社會支持系統在高齡者生活扮演重要角色，透過參與學習，高齡者增加與他人互動機會，建立退休後新人際網路及學習現代社會生活必要知能，提升生活滿意及鞏固社會安全網，此亦為活動理論支持；再者，透過學習，高齡者持續展現能力、開發潛能，儘可能維持認知功能與累積晶質智力，可促進自主獨立與延長社會貢獻時間，亦能提升自信、自尊與協助生命統整，Tuckson (2012)即指出真正的健康並非沒有病痛，而是一種身心靈的豐盛感，而此正為學習真義。

McClusky 在 1971 年曾提出高齡者有應付、表達、貢獻、影響與超越的學習需求，成為後來國內高齡教育機構課程規劃之重要參考，如教育部推動的樂齡學習體系（林麗惠、張語倩，2019）。透過學習參與如調適老化與運用科技用具等課程，高齡者可滿足應付需求，適應現代社會生存；而如運動休閒、舞蹈橋藝等課程可滿足高齡者參與活動所獲回饋及滿足的表達性需求；且在參與學習中，經由服務同儕或參與其他人際、社會活動等，高齡者發揚己能、貢

獻他人滿足了貢獻與影響的需求；而高齡教育課程中常有的生命回顧則能協助高齡者達到超越需求，了解生命意義，肯定存在價值。Villar, Serrat, Celdrán & Pinazo (2020)的研究即指出，各類多元型態的學習活動有助高齡者活躍老化，高達九成五以上的高齡者亦認為自參與學習中獲得某些助益。故我國教育部因應社會時勢及參考學者專家意見與民眾需求，於 95 年公布「邁向高齡社會老人教育政策白皮書」，擘劃高齡教育發展藍圖，如鼓勵高齡者成立自主學習團體即應用學者論述，期高齡者透過同儕團體穩健人際網絡及彼此教、學，發展所能，促進自主與自信。

探溯臺灣高齡教育發展可源 67 年臺北市基督教女青年會青籐俱樂部創立。後高雄市社會局與高雄市基督教女青年會合辦長青學苑，成為高齡教育後續發展典參。70 年代後我國平均壽命超過 70 歲，因應高齡者學習需求，階段性政策陸續推出，如 79 年「老人教育實施計畫」、82 年「教育部獎助辦理退休老人教育及家庭婦女教育實施要點」等，此時期的的高齡教育主要以福利育樂為出發點，旨於充實高齡者精神生活。

82 年臺灣邁入高齡化社會，87 年政府頒布「邁向學習社會白皮書」，規劃如回流教育、終身學習法制及全民學習成就認可等方案，促進高齡教育發展。91 年《終身學習法》頒訂，賦予高齡教育法源基礎，高齡教育漸朝架構性體制發展。95 年教育部「邁向高齡社會老人教育政策白皮書」，規劃長期政策藍圖，使高齡教育邁入新里程碑：首先，此乃政府明示以教育方向作為發展主軸，有別以往福利取向，並促《終身學習法》修正，提出「樂齡」及獎勵規範等；其二，此乃首個完整規劃高齡教育長程發展政策，後續得以清

楚依循，可見目前高齡教育發展不僅為休閒或退撫，更期為社會發展新力量。

故自我國高齡教育發展過程、理論觀點及盱衡未來，年齡或許將不再是教育與能力的界線，各年齡族群享有同等機會、權利與義務，亦為「高齡主流化」(Mainstreaming Ageing)之真義。少子現象加速社會將完善照護焦點逐漸變化為深觀高齡者蘊涵能量並試以啟發運用，高齡族群數增促使我們直視於高齡者權益議題，從政策與學者看法可知，未來高齡教育趨勢將朝更高層次的教育目標追求，不僅於安老，可能是彌堅人力的培力與運用。而府城向有文化古都之譽，文風鼎盛，在高齡教育上自有使命感，因此啟發本研究動機，以下探究之。

## 一、臺南市高齡化情形

臺灣在 107 年成為高齡社會，114 年後進入超高齡社會，過去依賴福利照護高齡者策略已變遷，現趨活化人力、積極自主方向努力，高齡者角色不一定代表弱勢，亦能為國家前進力量，教育便是促進高齡者持續貢獻社會之途。南市 106 年高齡者數比例即超過 14%，110 年 7 月已達 16.93%，其中如楠西區、南化區、左鎮區、龍崎區等偏鄉高齡人口比例已達 25%至 29.65%，倍數於都會區域如東區、中西區、北區、安平區的 12.37%至 19.62%等（臺南市政府民政局，2021），老化議題更顯急迫。李朔（2018）在臺南市偏鄉超高齡社區研究中指出高齡者無人照料及區域服務組織經費等窘境，顯示城鄉政府資源不均及對高齡者支援不足，因此未來在政策擬定與實施上須慮及其擴散性與達成度。且為減少照顧成本及提升高齡者健康與人力再生，偏鄉除在社福應持續深入提供服務外，

對可促進獨立健康的教育活動更需拓點佈建，故 100 年起臺南市政府在高齡友善城市的社會參與層面推動上就以「樂齡學習中心計畫、農村再生計畫、快樂藝文-銀髮樂齡」為未來努力目標（臺南市政府衛生局，2019a、2019b），希望透過在各行政區域的計畫推動來促進市民健康與社會參與，可見市府將高齡教育作為面對高齡現象重要策略，目前臺南所有行政區均已成立樂齡學習中心。

## 二、臺南市高齡教育緣起

教育為社會整體現象之一，高齡社會顯見高齡學習權益及需求提升。從 60 年代高齡教育萌芽，以福利觀點辦理休閒、補救為主的課程形式，隨政經進展及階段性計畫推動後趨於多元，黃富順（2013）認為臺灣高齡教育主要推手係社會及教育的行政部門。本研究綜合學者、《終身學習法》及現況，梗概高齡教育推動可類分為教育體系的樂齡大學、老人大學、樂齡學習中心、自主學習團體；衛福系統的長青學苑、關懷據點、老人文康中心；文化體系的長青生活美學大學、宗教體系的松年大學、民間組織的老人大學等。另外，空中大學、社區大學等社會教育及成人教育機構亦提供高齡者學習機會。

一個教育系統的發展，法規政策乃是基本，臺灣高齡教育自 70 年代起政府以零星、短期計畫式推動至現期法律規範的制定等，茲列述主要相關法規如下（黃月麗，2016；教育部，2017）：

- （一）老人福利法：69 年公布，96 年修正老人教育主管、培育老人服務專才及社會教育的規劃、推動及監督等劃歸教育機關主管。

- (二) 終身學習法：91 年頒布，103 年修正定義樂齡學習係終身學習機構提供 55 歲以上人民從事之學習活動，規範預算編列及鼓勵措施等，為高齡教育推動主要法源。
- (三) 邁向高齡社會老人教育政策白皮書：95 年公布，提出建構老人終身學習體系、創新老人教育多元學習內容、強化弱勢老人教育機會、活化老人社會參與能力、提升老人及其家人家庭教育知能、正規教育體系從小灌輸正確老化及世代間融合理念、透過社會教育營造對老人親善之社會、增設老人教育學習場所、提升老人教育人員專業素養、建置老人教育資訊平臺、建立老人教育評鑑及獎勵機制等方案。
- (四) 友善關懷老人方案：98 年公布，後續以健康老化、在地老化、智慧老化、活力老化和樂學老化為推動目標。
- (五) 中華民國教育報告書：100 年公布，提出擴增高齡學習機會、創新高齡多元學習模式，發展高齡者自主學習、提升高齡教育人員專業素養及高齡者教育水準、促進全民對老人及老化認識，營造世代融合社會等目標。
- (六) 教育部樂齡教育專業人員培訓要點：101 年頒布，將樂齡教育專業人員分類為樂齡教育講師、樂齡教育專案計畫管理人、樂齡自主學習團體帶領人，列有培訓及證明等規範。
- (七) 人口政策白皮書-少子女化、高齡化及新移民：102 年修正，指出完善高齡教育體系重要性。
- (八) 高齡社會白皮書：104 年公布，將高齡教育分個人、家庭、學校及社會等層面推動之。
- (九) 樂齡學習活動補助與訪視輔導及獎勵辦法：104 年頒布，明定主管機關計畫內涵及訪視、輔導等事項。

這些政策提供地方政府區域行政重要依據與指引，如：依《老人福利法》，福利照護系統以 65 歲為準推動高齡健康方案，該法修正後將老人教育、社會教育劃歸教育部主管，以利政策統整推動。

再者，「老人教育政策白皮書」及《終身學習法》繪製高齡教育政策藍圖及法源依據，而「樂齡學習活動補助與訪視輔導及獎勵辦法」則把關推動品質，「人口政策白皮書」、「高齡社會白皮書」、「中華民國教育報告書」等則指高齡教育為現行政策方向之一，臺南市高齡教育亦依中央規劃逐步開展。

臺南自荷蘭至明清為全臺政教中心：東安坊為清重要行政機關，如府署、領事館、崇文書院、引心書苑及縣文廟等；清末教會在臺南發展宗教教育，如巴克禮牧師開設「大學」（今台南神學院）及長榮女中、長榮中學（臺南市政府都市發展局，2007）。光復後成人教育多以補習教育形式實施，隨 80 年代臺灣進入高齡化社會，臺南具系統且連貫專辦高齡學習要屬松柏學苑與長青生活美學大學最為知名；90 年代臺南的樂齡大學及樂齡學習中心配合教育部推動逐漸興起。另外，宗教團體辦理之松年大學聞名遐邇，此或因明、清時臺南宗教教育便已發展，包括新港文書及上述學校設立等。而臺南各社區大學、社區協會、里辦公室、長照據點、老人文康中心等亦辦理零星高齡學習活動。臺南市府配合中央制定相關區域法規以為依循，包括：

- (一) 100 年頒布「臺南市政府教育局推展教育活動對民間團體補助作業規範」，結合民間團體及學校推展樂齡學習。
- (二) 100 年公佈「臺南市各區老人文康活動中心使用管理辦法」，提供高齡者文教辦理場所。
- (三) 101 年頒布「臺南市社區大學發展自治條例」以振興地方學，提供市民終身學習機會。
- (四) 103 年頒布「臺南市社區大學學習成就證書授予辦法」及「臺南市社區大學評鑑及獎勵辦法」，承認非正規教育學習成就並確保辦學品質。

(五) 104 年頒布「臺南市政府終身學習推展會設置要點」，由教育局長召集審議終身學習事宜。

(六) 104 年頒布「臺南市校園空間多元活化實施要點」，學校可設樂齡學習中心、成人教育中心、社區終身學習中心、樂活運動站等。

臺南市府透過終身學習推展會整合包括高齡教育的非正規教育系統，並補助民間團體辦理高齡學習，同時老人文康活動中心、國中小學校園亦可提供為高齡教育辦理場所之一，多元活化空間及增加世代互動，有助因應少子化硬體閒置問題及高齡社會共融發展。另為監督成人教育辦理品質，對社區大學進行評鑑，授予證書頒發權利，肯定非正規學習成就，對高齡教育發展亦具鼓舞作用。

綜觀中央及臺南市府相關政策，乃於完善終身學習體制以利正規與非正規教育之發展，如《終身學習法》認為終身學習機構應提供高齡者學習活動，界定終身學習機構包含社教及文化機構、學校、政府機關、社大及非營利團體等。自該法可知以終身學習架構整合各類辦理高齡學習的機關團體是全面性做法，亦不將高齡教育界限化，故本文由此追溯南市高齡教育組織系統性辦理，大抵自社福宗教組織如松年大學、松柏學苑起，與臺灣高齡教育發展溯自基督教女青年教會的青藤俱樂部及政府社福部門推展的長青學苑同。

再者，從中央及南市高齡教育相關法規可以發現，並無為高齡教育制設專法，此除因高齡教育跨科際的特性，難以一專法完全涵括規範之，亦可見非正規教育體系整合入終身教育架構中，與正規教育連結，有助促進非正規教育學習動機、學習者自信及工作者投入。然教育非能立竿見影之事業，高齡教育政策推動年淺，學習者及工作者穩定度仍需持續觀察與研究以為滾動修正，符合社會發展所需。

### 三、臺南市高齡教育現況

高齡教育的跨科際特性，若以推動體系嚴格區分可能失之狹隘，以學習定義較教育更為寬廣，故本文探究臺南市高齡教育，不以教育行政機關辦理者為限，而將系統、組織辦理高齡學習之團體組織涵括於內，探述如下。

#### （一）長青生活美學大學

長青生活美學大學可溯於臺南社教館之成立。省府教育廳 44 年依《社會教育法》於臺南、新竹、彰化及臺東成立社會教育館。社教館除推動社會教育外，亦提供高齡者課程，唯臺南與臺東社教館有常設性高齡教育組織，但臺東社教館在改隸文建會後已結束高齡教育計畫，臺南社教館「長青社會大學」（今「長青生活美學大學」）則營運迄今（田其虎，2011；林茂安，2017）。

96 年行政院核定教育部及行政院文化建設委員會所屬圖書館、博物館、社教館所及展演場所、附屬學校及所屬團體及行政法人及所屬團體等類文教類機構調整方向，整合圖書館及博物館指揮體系，使原隸屬教育行政部門之社教館於 97 年改隸文建會，同時更名為「國立臺南生活美學館」。101 年文建會改制為文化部後，美學館隸屬國立臺灣美術館（國立臺南生活美學館，2018），後雖高齡教育已非其發展重點，長青生活美學大學仍為南市最具代表性的高齡教育機構之一。

臺南社教館在教育部倡導及《終身學習法》頒布後，92 年設立高齡者學習中心，隔年成立長青大學，由該館教

育基金會營運，招收 55 歲以上，具生活自理能力的高齡者參與。後因基金會裁撤，經費由該館直接編列，「國立臺南生活美學館附設長青生活美學大學」於 105 年 1 月 28 日修正為「國立臺南生活美學館長青生活美學大學」。長青生活美學大學迥異其他機構在於以政府文教機關辦理高齡教育，訂有專門組織章程及場地設備，常規辦理課程，每期約 4 個月，上課時間安排符合高齡者需求，於 9 時至 11 時及 14 時至 16 時，包括健康美學類、心靈美學類、音樂美學類、科技暨生活美學類、書畫美學類、語文美學類等課程，學員可自由選課，運作雖偏於機構導向，但鼓勵高齡者成立自主學習社團。108 年時班級數約 70 餘班，每年多達三千人次參與，為南市規模最大的單一高齡教育機構，推測其因可能為政府公信力、師資及與軟硬體佳等使參與者眾，雖 109 年至 110 年遭遇疫情衝擊，無法常態辦理致課程及招收人數減縮，仍有一千餘高齡者數參與學習。

## （二）長青學苑

省府 76 年頒布「臺灣省設置長青學苑實施要點」，由社會處輔助縣市成立長青學苑，現為各地主要高齡教育機構。長青學苑隸屬福利體系，在辦學目的上與教育體系的樂齡大學及樂齡學習中心不同，原由內政部社政部門管轄，組織再造後已隸衛生福利部，其目的在於充實高齡者精神生活與社會參與，屬福利性質高齡教育場所（蕭至邦、廖淑娟、曾竹寧，2014）。目前南市各區皆有長青學苑，多

由非營利組織、民間團體如社區發展協會或老人福利協會承辦，課程以休閒育樂、運動保健與生活藝能為主軸，其中如新市區社內社區發展協會的長青學苑著有文史特色，其漢文研習課程涵括臺南史地及語言文化等，內容不輸大學程度，此類課程可予高齡者智能刺激、增能培力可能性，亦能促進在地關懷、鄉土認同與社會參與及議題倡導等益處。另外，部分安養中心亦辦理長青學苑，如臺南仁愛之家康寧園安養中心便是。

以規模及知名度而言，由市府社會局管理，創於 73 年南區的松柏學苑當為首指，其提倡高齡者活到老，學到老，招收 65 歲以上高齡者參與，每期課程約 17 週，週一至週五排課，涵括生活語文、書畫藝術、手作藝術、健康休閒及才藝等課程(臺南市松柏育樂中心, 2018)。曾竹吟(2014)研究松柏學苑發現其可促使高齡者增加社交接觸、人際關係，降低孤獨及生理老化不適感，促進身心靈健康。依據臺南市政府 110 年上半年度統計，長青學苑開課數為 175 班(臺南市政府社會局, 2021)，長青學苑由於設置地點多，發展時間久，民眾信任度高，加上各類課程淺顯實用，參與十分踴躍。

### (三) 松年大學

宗教組織在臺灣高齡教育發展扮演重要角色，以松年大學最為人熟知。松年大學起源與高齡化及社會風險如自殺、貧病、孤苦等有關，以基督愛為本辦理高齡教育。民

78 年傳教師獎慰會、新竹聖經學院及松年事工委員會提案成立松年學苑，同年台灣基督長老教會於各縣市成立松年大學，旨於推行松年事工，以研究聖經、造就信仰、事奉教會及服務人、提昇松年信徒靈命全人健康為辦學目的（林榮郎，2013），至民 110 年全臺共 44 間，南市有 11 間，包括台南第一分校、台南永樂分校、鯤鯓分校、台南西門分校、大灣分校、新興分校、公英分校、新營分校、新化分校、後甲分校、台南東門分校（台灣基督長老教會聖經學院，2021），而台南太平境教會的松年大學台南第一分校為當時首辦之一。

松大學制分為四年制學士及兩年制碩士，每學期 16 週課程，每週上課 3 日，每日 3 堂課，無考試評定學習成就，修畢 48 學分授予學士學位，類大學制（林月熠、蘇雅惠，民 87；高俊明，2013）。課程涵括信仰人生、醫藥健康、文化藝術、社會新知、事奉關懷等五大學程，每大學程下分 4 中學程，每一中學程再分為 4 至 5 個小課程，每年參與約二千人次（林榮郎，2013；黃德成，2013；黃德成、王英世、鄭文仁、陳文欽、李全秬、周哲卿、顏金樹、潘姝如，2013）。松大招生無教友之限，一般高齡者均可參與，由於辦理經驗豐富，課程與學務運作自成系統，是另一種學習型態的選擇。

#### (四) 樂齡大學及樂齡學習中心

教育部在老人教育政策白皮書公布後，97年起鼓勵縣市高等教育機構及地方組織辦理樂齡大學及樂齡學習中心，此為中央教育行政單位首次全面建設地方高齡教育組織，期高齡者快樂學習，樂而忘齡，並以在地學習、專業輔導、創新多元及世代融合作為主軸策略（教育部樂齡學習網，2016）。

樂齡大學及樂齡學習中心與其他高齡教育機構不同處，除為主管機構為教育部，招生據《終身學習法》對「樂齡學習」界定：「終身學習機構提供 55 歲以上人民從事之學習活動」，與長青學苑有異。另樂大主由高等教育機構辦理，而樂齡學習中心則設於各行政區域中亦有區隔，以下述之。

##### 1. 樂齡大學

教育部 97 年起於 13 所大學試辦老人短期寄宿學習計畫，98 年 28 所大學試辦「樂齡學堂」，後更名為「樂齡大學」，成為高等教育機構提供高齡學習新興模式。樂大與其他機構最大不同乃由高等教育機構辦理，其吸引高齡者參與因素包括大學聲譽、師資、校園及軟硬體資源等，因此廣受歡迎，故多數樂大有舊生參與期數規定，以確保新生參與。樂大配合大學採學期制，55 歲以上者可申請，課程包括老化知識、健康休閒、生活新知、學校特色等類，較一般高齡教育機構提供更多認知、知識性課程，如臺南大學樂齡大學提供如府城史地變遷、臺南藝術及神明故事等

課程。林綠萍（2016）在南市樂大研究中發現高齡學習者在求知興趣得分最高，Villar, Celdrán, Pinazo & Triadó (2010) 即指出相較於健康，在退休時期，高齡者更適合投入追求與學習早年未能滿足的興趣，因此時期多數高齡者健康狀況尚佳、餘暇時間多，且近年大學為高齡者提供多元課程似已成全球趨勢。陳嘉彌、魏惠娟（2015）的研究亦指出樂大學員多數健康狀況良好，社經地位高。第三年齡雖已退休，補充新知能或開展潛力，其人力仍可資運用，而此年齡階段也為高齡教育主要參與族群。也由於此年齡階段經驗豐富，具領導性力，教育部鼓勵學員成立自主學習團體，同儕教學相長、增權賦能。至 110 學年度南市辦理樂大的大學共 11 所，包括嘉南藥理大學、崑山科技大學、台灣首府大學、中華醫事科技大學、臺南大學、成功大學、臺南應用科技大學、南臺科技大學、臺南藝術大學、遠東科技大學及長榮大學等（教育部樂齡學習網，2021a），顯見高等教育機構具高齡教育重要性認知，政府亦期具引領社會風氣的大學為高齡教育帶來新氣象、更多元發展與研究及教學創新實務的產生，隗振琪、王潔媛（2010）就認為大學對社會有引導作用，辦理高齡教育可增加青年與高齡者互動機會與理解，破除社會對高齡者刻板印象，培養正面老年意象。

## 2. 樂齡學習中心

教育部 98 年起以「一鄉鎮，一特色」推動樂齡學習中心，並成立樂齡學習輔導團協助縣市樂學中心運作品管，目前全臺有三百餘間，辦理單位包括區公所、公共圖書館、學校及民間團體等，遍及都市、偏鄉，社會效果大（林麗惠、張語倩，2019；黃月麗，2016；黃富順，2013）。樂學中心課程主軸分為樂齡學習核心課程、中心自主規劃課程、貢獻社會服務課程等類，其與樂大相異在於屬地方性機構，政府、學校、民間團體等均可辦理，強調在地學習，以學習送上門概念，深入社區、培育高齡領導人與志工、成立高齡者自主學習團體，透過高齡者服務高齡者，善用智慧人力。南市依循中央政策，與各級學校、社大、社區發展協會共同辦理，其數在 102 年時便達 37 間，達成中央期許，為臺灣首完成各區皆設置樂齡學習中心且數量最多的直轄市，110 年臺南市樂齡學習中心數共計 38 間（教育部樂齡學習網，2018、2021b），南市教育局指出南市樂齡學習中心提供高齡者不僅想要、更提供需要的課程，以核心、自主、貢獻等類課程結合地方特色，促使高齡者學習、增能與改變（臺南市政府衛生局，2017）。麻豆鎮老人福利協會於 98 年辦理麻豆區樂齡學習中心，成立「婆姐學堂」傳承十二婆姐陣技藝，100 年時獲選示範中心，亦獲高齡友善城市獎項（廖育婉，2016），其與宜蘭縣南陽義學、屏東縣麟洛鄉樂齡學習中心同屬於傳統教學及創新教學取向混

合模式，學員是學習者，同時也是教學者或領導人（林巧韻，2012），且其以宅配學習模式提供教育資源，亦常帶領高齡者團隊至小學巡演（教育部樂齡學習網，2018），滿足高齡者表達的需求。另外，東區樂齡學習中心曾獲全國績優，其悠然府城及遊戲抗老課程讓高齡者瞭解府城文化及以遊戲進行認知訓練預防失智亦顯文創特色（曾琬淇、陳思叡，2015）。

臺南市府期建設南市為「區區有樂齡」、「處處是據點」、「間間有特色」的學習場域，102年即達成目標，成為全臺首個區區有樂齡的縣市（廖育婉，2016）。樂齡學習中心及樂齡大學雖皆由教育部推動，但角色不同，樂齡大學在智能刺激上著墨較深，而樂齡學習中心則顯於地方特色，且不若長青學苑的福利色彩濃厚，薛東埠、林玉婷（2009）比較新加坡與臺灣樂齡學習組織中即指出臺灣樂齡學習中心課程具在地老化特色，但仍有設備需改善與經費不足等挑戰。然經費設備問題一直是高齡教育推動中的地方主要窒礙，根本性的解決問題有待政策更積極的帶領及民眾對於高齡教育重要性的覺知，在高齡少子發展快速的催動下，執政者前瞻性的作為顯得迫切。

#### （五）社區大學

臺灣社區大學是由社會運動催生的非正規教育機構，與國外社區大學不同。社區大學發展條例第一條「提升人民現代公民素養及公共事務參與能力，並協助公民社會、

地方與社區永續發展，落實在地文化治理與終身學習」即顯辦學目標，且該條例定義社大為終身學習機構（教育部，2018），對全民開放，故無入學年齡、教育程度、成績要求，因知識解放、意識覺醒與公民參與正是社大精神。

社大源起 83 年教改運動後，由民間倡導至政府施政，這股公民力量使教育部 87 年修正《補習教育法》為《補習及進修教育法》，後首所社大臺北市文山社區大學同年創立，各縣市社大興起。復 91 年《終身學習法》、92 年「非正規教育學習成就認證辦法」頒布，社大推動於法有據。自 109 年迄今，全臺校數達 89 所（教育部統計處，2021；張鐸嚴，2005）。

社大雖非專門高齡教育機構，但以成人教育形式推動高齡教育，關心公共議題，促進民眾意識覺醒與非正規教育發展。因社大自主、解放之特質，縣市社大各有特色，如南市的社區大學以歷史活化著稱。南市社大目前有台南社大、北門社大、永康社大、新化社大、新營社大、曾文社大、南關社大共 7 間。臺南市府訂有「臺南市社區大學學習成就證書授予辦法」肯定市民終身學習成就，包括學分學程證書、結業證書、終身學習畢業證書（臺南市政府，2017），足見市府對非正規教育的重視。

南市社大關懷在地及文化議題，如成立於 90 年的台南社區大學，辦學旨於連結城鄉推展具文化融合的終身學習運動、發展連結社會發展之在地特色課程、連結非政府組

織進行公共議題合作及培育社大教師成為公共知識份子等；而台南社區大學臺江分校以大廟興學著稱，關心在地議題，自 100 年起成立「臺江河川流域學習中心」以作為公、私部門及民眾對話、參與平臺，現更催生「臺江文化中心」，為南市提供極具在地文化特色的公民交流、藝文空間與終身學習等多功能場所。97 年起台南社區大學亦與南市長青公寓合作成立長青學苑，由社大提供養生及園藝等課程（台南社區大學，2008、2018）。另外，看西街教會辦理的五條港社區大學成立於 90 年，與英國第三年齡大學成員運作模式同，由成員自治，並與南市松年大學交流（潘昭男，2018），是高齡教育機構中資源連結的範例之一。新化社大則為臺首所工會辦理社大，以鬥陣讀冊、做伙行動為理念，鼓勵公民參與國家事務，近年關注糧食議題（新化社區大學，2019）。南市社大的努力，對公民意識、在地關懷與非正規教育的促進著有貢獻，如對土地污染及海洋廢棄物、終身學習等議題探究，成功喚起民眾、政府、傳媒關注，投入行動方案，促進環境永續與社會發展。

#### （六）空中大學

空中大學是運用媒體傳送資訊至任何方便時間與地點的遠距教育模式（林茂安，2017），跨越時空限制，對無法在正規教育體系內學習的民眾是非常便捷的教育形式。空大 72 年成立籌備處，75 年招生，為國內首所採用多元傳媒教學的高等教育機構，目前全國設有 13 個學習指導中心，

在臺南設有空中大學台南學習指導中心。空大提供成人繼續教育機會，年滿 18 歲，可免試入學大學或專科部（國立空中大學，2017）。空大台南學習指導中心於 72 年成立，使用成大空間，其採學分制修習課程，無修業年限，授予學士或副學士學位（空中大學台南學習指導中心，2018；張鐸嚴，2005），高齡者若修習空大可有學雜費減免優惠，平均每學年度有百餘位高齡者就讀空大。

#### （七）偏鄉及障礙者的高齡教育

教育部除推動機構式學習外，對偏鄉及行動不便者亦籌劃多元參與方式。不過，即便科技無遠弗屆，部分世代高齡者仍有困難透過科技取得學習資源，加上因居偏鄉或健康等因成為參與障礙，故政府於偏鄉常透過健康休閒課程來促進高齡者教育參與，但多屬於次數性、方案式的短期課程（羅雅馨，2011）。各區樂齡學習中心雖增加偏鄉學習機會，但更深入社區使衰弱或障礙高齡者能便於學習，應屬衛福部推動長照政策所設之社區照顧關懷據點。臺南市照顧服務管理中心結合村里辦公室或在地組織，將據點遍佈各鄉鎮市里，推動運動保健、延緩失能等課程，提升高齡者社會參與，截至 110 年中臺南市已設有 399 個據點（衛生福利部社會及家庭署，2021）。105 年起市府更推動「臺南市日間托老服務黑皮學園計畫」，課程規劃以在地需求及創造地方特色為軸，涵括運動保健、育樂休閒、健康促進、美食烘焙等（梁家豪，2016），以廣義高齡教育言之，

據點的健促課程應為目前較深入偏鄉及廣布於各都會鄉鎮市區的高齡活動方案。

除上述型態外，臺南市高齡教育的推展，還包括高齡相關活動、課程使用場所：南市機關團體依「臺南市各區老人文康活動中心使用管理辦法」使用老人文康中心作為高齡學習辦理處，如下營區老人福利協進會利用下營區老人文康中心推動休閒、聯誼及學習活動，並成立「臺南市下營區樂齡學習中心」（臺南市下營區樂齡學習中心，2018）。而佳里區老人福利協助會則以該場地運作長青學苑；新市區社內社區發展協會利用文康中心提供高齡者漢學、詩詞、歷史文化課程著稱，亦利用此承辦社區照顧關懷據點，辦理健促活動。老人文康中心主要是 80 年代後內政部鼓勵鄉鎮市區公所提供高齡者休閒及福利場所而成立，目前為政府推動各類政策施行場地之一，為高齡教育提供收費低廉且貼近社區的方便空間。另外，在各行政區中里辦公室、社區發展協會等常利用社區活動中心或廟宇宗教等空間，除作為社區關懷據點提供福利服務，亦經常辦理非常規性的高齡學習活動。在長照 2.0 政策推動下，除欲達建構社區照顧的整體模式，亦重視前端預防功能，如健康促進及活力老化等教育活動推廣（教育部，2017），亦為努力方向，故以此可發現目前各里辦公室、社區發展協會等漸趨發展地方綜合性的多功能中心辦理高齡活動，亦即非專辦某項事務而設，使高齡者可就近取得學習及照顧資源。

## 參、研究方法

本研究旨於了解臺南市高齡教育發展概況。本研究首先探究臺南市高齡化發展梗概，並透過政策分析以了解施政架構，再自相關辦理機構了解發展現況，最後提出結論與建議。

首先，本研究透過文件分析及非結構式深度訪談，蒐集分析臺南市高齡教育發展各類資料。再者，高齡教育主指有組織及系統地辦理學習活動，因此在研究對象選取上，參考《終身學習法》樂齡學習定義，係為終身學習機構所提供 55 歲以上人民從事之學習活動，依據該法終身學習機構涵括：社會教育機構（含社會教育館、圖書館、科學教育館或科學類博物館、體育場館、兒童及青少年育樂場館、動物園、其他具社會教育功能之機構）、文化機構（含文化類博物館或展覽場館、文化中心、藝術中心或表演場館、生活美學館、其他具文化功能之機構）及學校、政府機關、社區大學與其他提供人民多元學習之非營利機構及團體；而教育部「邁向高齡社會老人教育政策白皮書」中亦指出我國高齡教育目前辦理機構有空中大學、社區大學、社教館所、文教基金會、長青學苑、文康中心、社福團體等，故綜上所述，本研究立意選取在臺南高齡教育具聲望或貢獻之實務專家，機構涵括教育行政機關、高齡教育機關、學校機關、福利行政機關、社會福利機構、宗教團體、民間團體、非營利組織等，共 21 位學者專家作為深度訪談對象，訪談編號第一碼英文字為流水號，第二碼 1 代表男性、2 代表女性，受訪者資料如表 1。

表 1

受訪者資料彙整表(N=21)

機構名稱	訪談對象	訪談時間	訪談編號	經歷
長青社會大學	校長	107/10/17	A1	
生活美學館	組長	107/10/17	B1	
社會福利機構	董事長	107/10/17	C1	曾任松年大學校長
松年大學	校長	107/11/23	D1	
社區大學	校長	107/12/06	E1	
OO 區社區發展協會	理事長	107/12/13	F1	
樂齡學習中心	理事長	108/1/15	G1	亦為社區照顧關懷據點
大學	系主任	108/1/17	H2	數年樂齡大學主持人
大學	研究助理	108/1/17	I1	數年樂齡大學執行者
OO 區社區發展協會	執行長	108/2/20	J1	亦為社區照顧關懷據點
OO 區活動中心	志工	108/3/6	K2	
O 區社區發展協會	總幹事	108/3/12	L2	亦為社區照顧關懷據點
OO 區社區發展協會	總幹事	108/3/13	M2	
OO 區社區發展協會	總幹事	108/3/14	N1	原為長壽俱樂部，現亦為社區照顧關懷據點
OO 區運動協會	理事長	108/3/14	O2	亦為社區照顧關懷據點
OO 國中	主任	108/3/14	P1	亦為樂齡學習中心
O 區社區發展協會	總幹事	108/3/14	Q1	亦為社區照顧關懷據點
OO 區社區發展協會	志工隊長	108/3/16	R2	亦為社區照顧關懷據點
OO 區社區發展協會	理事長	108/3/20	S2	亦為老人文康中心
OO 區 OO 里	里長	108/3/20	T2	社區發展協會
OO 區社區發展協會	理事長	108/3/20	U1	

本研究所指稱之臺南市係指民國 99 年 12 月 25 日後臺南縣市合併所稱之臺南市，含 37 個行政區；另外，在高齡教育定義上，雖《老人福利法》將老人界定為年滿 65 歲以上者與《終身學習法》界定 55 歲以上者，在對高齡教育年齡界定不同，但鼓勵學習精神卻是一致，因此本研究不以年齡為限，而將高齡教育定義為學校、機關、各機構及團體提供高齡者參與之學習活動。本研究蒐集包括政府網路公開資訊、書籍、期刊、報告、手稿等文獻資料，深度訪談 21 位高齡教育相關學者專家、管理者、教師及志工等了解臺南高齡教育實務發展概況，以與文獻交叉檢證。研究訪談參考大綱包括：機構開始辦理高齡學習活動之時程、原因、配合之政策法令；機構高齡學習組織創立宗旨與發展歷程；機構運作與管理方式；機構高齡教育目前發展方向及未來規劃；機構高齡學習特色等。研究資料蒐集後即進行整理歸納及開放性編碼，並透過主軸式編碼分析概念後，選擇性編碼核心概念，如下表 2 所示，並進行詮釋、闡述後提出結果分析與建議(王佳煌、潘中道、蘇文賢、江吟梓譯, 2014)。

表 2

訪談概念編碼整理表

開放性編碼/編號-次數	主軸式編碼	選擇性編碼
機構屬性多元/A1-1, B1-2, C1-3, D1-1, E1-1, G1-3, H2-1, I1-1, J1-1, K2-1, L2-1, M2-2, N1-1, O2-1, P1-1, Q1-3 學習費用差異/A1-1, B1-1, G1-1 機構資源差異/A1-1, B1-1, E1-1, G1-1, I1-1, L2-2 機構班級數/A1-2, H2-1 公機構聲望公信/B1-1 私機構整合問題/A1-1, E1-1 資源連結問題/I1-1, J1-4, K2-2, L2-4, M2-1, P1-1, Q1-1	屬性多元 資源差異 機構聲譽 外部連結	機構性質
少子化/A1-1, J1-2, U1-1 家庭照顧負擔/A1-2, B1-1 青年勞動力斷層/A1-1 高齡教育為因應人力策略/A1-1, C1-2, I1-1, U1-1	青年勞動力減少 高齡人力補充	人力資源
積極參與學習/A1-1, Q1-1 走出家門，接觸社會/H2-2, I1-1, J1-4, K2-1, L2-3, O2-1, Q1-2 有事做、排遣寂寞/A1-1, B1-1, D1-1, I1-1, J1-1, J1-1, K2-1 需要陪伴/G1-2, I1-2 交朋友，增進人際關係/A1-1, B1-1, D1-1, E1-2, J1-3, K2-1, L2-1 減緩老化、促進健康/A1-1, B1-4, C1-1, D1-2, G1-3, H2-4, I1-1, J1-2, L2-3, N1-1, S2-1, Q1-1, R2-1 課伴、食伴、玩伴/A1-1, B1-2, E1-1, G1-1, H2-1, J1-1, L2-1, M2-1, N1-1, O2-1, Q1-1 服務貢獻/C1-1, G1-2, M2-1, P1-2 成果展演/F1-2, H2-1, K2-1, M2-2, P1-1 自主社團/G1-2, H2-1, M2-1, P1-2	社會孤立 社交活動 健康促進 表達需求 貢獻需求 自主學習	社會參與

(續下頁)

(接上頁)

開放性編碼/編號-次數	主軸式編碼	選擇性編碼
教室情境設計/A1-2, Q1-2 課程時間安排/A1-1, B1-1, E1-1, G1-1, H2-1, K2-1, P1-1 報名參與機制/H2-1, P1-2 更高齡的學員增加/M2-1, P1-1 不同健康狀態的學員/Q1-1 高齡者生、心理需求/A1-1, D1-1, F1-1, G1-1, H2-2, I1-1, J1-1, K2-1, L2-1, M2-1, O2-2, Q1-2 性別差異/G1-1 師資專業/A1-1, B1-1, D1-2, G1-1, H2-1, J1-2 交通安排/E1-1, Q1-1	高齡者需求 學員背景 師資條件 學習環境設計 軟硬體規劃	教育情境
機構轄屬問題/A1-2, B1-3 機構理念/C1-1, D1-2, E1-1, H2-1, I1-1, J1-1, K2-1, P1-1 在地老化/L2-2 高齡者服務高齡者/D1-1, J1-4, O2-1, P1-1 高齡者教導高齡者/G1-1, H2-1, J1-1 青年投入高齡教育/A1-2, D1-1, G1-1, L2-3 與其他團體機構合作/G1-3, J1-1 自主社團運作/G1-1, P1-4 增能培力/P1-1	轄管影響方向 使用高齡人力 青年人力投入 外部合作	發展方向
課程系統規劃/A1-1, C1-1, D1-2, E1-2, G1-1, I1-1, J1-1, L2-1, P1-2, Q1-1 身心靈課程/A1-1, E1-1, H2-2, j1-2, M2-1 自我肯定及成就感/A1-1, E1-1, G1-3 多元課程/A1-2, B1-1, C1-2, D1-3, E1-2, G1-2, H2-3, I1-1, J1-2, K2-1, L2-1, M2-2, N1-1, O2-1, P1-1, Q1-3 知識認知課程/A1-1, C1-1, D1-2, E1-1, F1-2, H2-1, I1-1, J1-2 在地特色課程/C1-1, H2-1, J1-3, N1-1 創新課程/F1-2, H2-3, P1-1 課程宣傳行銷/H2-2, I1-2, P1-2 課程成效評估/H2-1, I1-1	系統規劃 多元發展 認知刺激 在地創新 訊息傳遞	課程走向

(續下頁)

(接上頁)

開放性編碼/編號-次數	主軸式編碼	選擇性編碼
行政人力問題/A1-1, B1-2, G1-1, J1-2 高齡志工為重要組織人力/A1-2, B1-4, E1-1, F1-2, G1-1, J1-3, K2-2, M2-2, N1-1, P1-1	運作人力 高齡志工	志工投入
代間溝通/D1-1, H2-2, L2-1 代間活動/G1-3, K2-1, L2-2, M2-1 節慶代間方案/G1-1, N1-1 增進代間情感/G1-1, H2-2 代間互動/H2-4, L2-3 代間互益/G1-1, H2-1 代間教育方案/H2-3, L2-6	代間教育 情感互動	老幼共學
長照較為消極/A1-4, I1-1 長照費用負擔/A1-2, B1-4, I1-1 高齡教育效益/A1-3, B1-2, I1-1 經費問題/A1-3, B1-5, G1-1, I1-1, J1-5, K2-1, L2-1 募款捐助/A1-1, J1-2 使用者付費/B1-4, E1-1, G1-1, H2-1, K2-1, L2-1 政府應實際重視高齡教育/A1-2, B1-1 高齡教育應完整規劃與配套措施/J1-2 高齡學習權/A1-1 高齡教育專業人才缺乏/J1-3 近便性/L2-1	執政觀點 辦學經費 使用者付費 配套作為	政策規劃

## 肆、研究結果與分析

本研究依據研究目的，依據蒐集文獻及訪談資料，歸納文件分析及訪談結果如下：

## 一、臺南市高齡教育的發展分析

### (一) 偏鄉行政區域學習資源不足

80年代臺南未縣市合併前高齡人口比例即超過人口總數7%以上，110年7月已達16.93%，相關權益必須重視，復近年非正規教育漸興，高齡教育始系統、具長遠規劃性地推動。然本研究發現臺南較具規模及引導性機構集中於都會區，如松柏學苑、長青生活美學大學、松年大學、樂齡大學等，偏鄉高齡教育資源缺乏。此除可能以往政策考量重心未是高齡者外，另都會區各類資源集中，推動高齡教育具時、地利之便，更顯效益。鄉鎮區雖高齡化程度高，但總人口少、資源貧乏，須有更完整的規劃、資源投入及協助障礙克服才得以竟成。然教育事業本非一蹴可幾，臺南市縣市合併僅十餘年，要盤點、整合及分配城鄉高齡教育資源需求時間，亦需中央政策與資源的持續支持以全其功。因此目前在學習資源提供上仍呈現較大城鄉差異，故未來如何在保障高齡者學習權益下，平衡各區差異，合理分配教育資源，使每位高齡者只要想學，就可以學，平等、方便地取得學習資源，將是臺南市府努力的方向。

### (二) 公辦課程為主，非營利及民間機構為輔

本研究發現南市以公機構或承接政府計劃之機構如松柏學苑、長青生活美學大學、樂齡大學及樂齡學習中心等引導南市高齡教育發展方向，其因可能為配合中央政策，經費挹注，尤其是教育部力推的樂齡大學及樂齡學習中心

興起高齡學習風潮。樂大因由各大學承辦，可資援用之軟硬體資源豐富，因此較其他提供高齡學習之組織團體更能提供多元認知刺激課程，隗振琪、王潔媛（2010）研究即指學校式高齡教育專業師資與設備齊全且多設置都市，促進高齡者學習動機、潛能開發及世代互動。而樂齡中心則因南市已達區區有樂齡目標，因之未來若需區域性深入推廣高齡教育，樂齡學習中心或需與關懷據點等共同辦理推動以擴大效益，但如何設計課程及種類比重有待討論。另外，長青生活美學大學及松柏學苑、松年大學雖不屬教育部權轄，但發展較久參與者眾，對高齡教育發展亦具影響。而社區關懷據點、社區發展協會等非營利組織團體提供課程則多以健促及休閒為主。不過，就長期發展來看，考量城鄉資源不均，如何能橫向各類機構間資源共享、課程互選或互補、相互支援，或許是可思考的方向之一。

### （三）高齡教育課程展現文化傳承地方特色

豐厚歷史底蘊使臺南在高齡教育發展上更具文化傳承使命，本研究發現高齡教育組織團體致力發展具府城特色課程，如臺南大學樂大的府城史地、東區樂齡學習中心的悠然府城、台南社大台江分校的大廟興學、新市區的漢文研習、麻豆區的十二婆姐陣等。臺灣高齡教育自老人教育政策白皮書公佈後才有系統、架構性地持續推展，至今僅十數年，因此在整體教育環境影響有限，臺南承中央政策推廣，雖目前未有整合性網絡及溝通平台，但已有機構投

入傳承與在地文創課程，此與目前教育部樂齡學習政策目標相同，即一鄉鎮、一特色，鼓勵依地方資源與高齡者需求等規劃區域特色課程，發展與刺激豐富多元的高齡教育課程，未來在中央若能持續穩定推動高齡教育政策及規劃相關配套規則與獎勵方案，南市高齡教育應能在原文化基礎及各特色課程的成功經驗鼓勵下持續發展具府城特色之課程。

## 二、臺南市高齡教育的推展現況省思

### (一) 教育為照顧與勞動力危機解決策略之一

不婚、不生及快速高齡化使臺灣少子現象更顯嚴峻，首先衝擊便是勞動力問題，擬定有效因應高齡少子化策略為國家持續發展關鍵，高齡教育成為各國應對策略之一，我國政策亦宣示以高齡教育為高齡社會發展策略。本研究發現南市高齡教育活動辦理者，亦能覺知高齡教育的重要，A1 指出：「長照是比較消極性的，照顧要錢造成家庭困擾是最大的社會成本」；B1 亦認為面對高齡社會，應減少於醫療花費，致力高齡教育發展；I1 與 U1 從社區切入，從預防疾病與高齡者能力維持或促發為方向，避免大眾對高齡者落入疾病、照護等負面印象。

因應高齡化政府戮力推動長照，關懷據點課程雖對高齡教育有促進作用，但以社福保健、降低照顧支出為主，然教育可激活人力、發揮累積智慧，前瞻社會發展，本研

究發現臺南高齡教育者具此覺知，認為教育可作為前端政策推動，減少社會成本，而完善福利政策則提供後段照顧之架構。臺南高齡教育者認為對高齡者照顧非僅為金錢、物質支持，應考慮所有世代的負擔，降低社會照顧成本，包括壓縮長照時間，前段的教育預防、維持健康應是高齡社會努力首要之務，誠如疾病壓縮論點，縮短最後臥床時間，將提高社會發展能量，透過教育維持、提升高齡者健康應為政府策略重點方向。

## (二) 高齡教育以促進社會參與、避免孤立為主

高齡化使得青年世代對高齡者照顧支持力減弱，高齡家庭及高齡者獨居現象普遍，孤獨死頻傳，因此引導高齡者走出家門，與他人互動，建立穩定關係網絡及連結社會安全網對晚年生活滿意的促進及減少社會資源介入是高齡教育的重要目的之一。R2、S2 指出高齡者孤單及衍生，如失智症、憂鬱等之身心問題，本研究發現臺南高齡教育短程規劃在增加高齡者社交機會，使其生活有目標，以促進健康，降低福利及青年負荷，著此，高齡教育機構規劃課程時，應評估各區高齡者學習需求，使其主動參與學習，增加社交互動，A1、D1、E1 均指出高齡教育機構提供高齡者學習與建立新人際關係情境，擴大個人支持系統，A1 以學員舉例：「他爸爸自從來長大讀書，看到時間到了就衝出去要來學校，他來這裡不會悶、不會煩躁、心理穩定，以最少的開銷，達到最大的功能」。透過學習活

動拓展人際關係乃高齡者參與學習主要動機，本研究結果支持理論文獻認為社交動機在高齡教育的重要性。本研究結果亦發現，高齡者在課程中與他人互動，可建立人際網路，減少孤寂，增加生活正向感受與目標感的機會，促進心理健康與幸福感。

### (三) 營造符合高齡者需求之教育情境，裨益高齡者學習

本研究發現臺南高齡教育者能依據高齡者異質、地域性學習需求不同，在經費充裕下，提供符合高齡者需求的課程與合宜教育情境，如 A1、Q1 等認為課程時間規劃、教室情境營造等需符合高齡者特性及需要。本研究中發現，臺南各高齡教育機構，考量高齡者生理及可能需照顧孫子女等因素，在課程時間設計約上、下午各 2 小時，使高齡者可休息及課餘兼顧照顧責任。而 Q1 則舉例其設計友善高齡者教室，如將教室營造家的感覺，選擇溫暖色調牆面，裝飾具代表豐收意象的水果，燈光調整明亮、溫馨，讓高齡者在學習中感受舒適安心。高齡者由於生理衰退及空巢、退休、死亡等心理轉變易致學習信心低落，因此在教育情境上需注意視聽衰退及心理議題，提供無壓力教育環境以降低焦慮、防備、冷硬等不適感受，也就是營造場域溫馨、空間人化、行動方便的學習情境（薛東埠、林玉婷，2009），自本研究可知，臺南高齡教育者對於營造學習情境具專業知識，因此，若在經費及資源充足下，各機構應可改善或建構適合高齡者身心學習情境。

#### (四) 各類機構主軸發展不同，地方組織綜合辦理多元活動

高齡教育首源於社福層面，從宗教組織的松年大學及內政部及衛福部推動之長青學苑、社區照顧關懷據點、老人文康中心等均具福利色彩，主要朝維持高齡者健康、社會參與及安全網等方向發展，完善高齡社會長照網絡。而教育行政部門指導辦理之機構宗旨則於運用、活用高齡智慧與能力，以利持續貢獻社會，如 P1 指出「*我們樂齡的發展方向，目前三個最重要的目標就是學習、增能、服務...我希望我們所有的系列課程都可以慢慢的轉型變成社團*」，樂齡大學及樂齡學習中心為高齡教育專門組織，在課程上強調認知刺激、潛能開發、培力及貢獻等，鼓勵高齡者成立學習自主團體及培育高齡者領導人等，在高齡社會趨勢下，高齡人力勢必回流，但要能應用、實用，就需要透過教育補充知能，輔以福利免除後顧之憂。因此，福利與教育並不悖行，G1、N1、O1 機構即在推動樂齡課程外之時間，另辦理健康、育樂或共餐等活動，因此，區域機關組織常綜合承辦教育、福利、長照等計畫，如樂齡學習中心也常是關懷據點或長青學苑、社區發展協會、老人文康中心等，機構屬性多元。然本研究發現，長青生活美學大學目前在定位上則曖昧不明，原隸由教育部變為文建會，後為臺灣美術館，或許會成為其持續發展上的挑戰，A1 提及「*我跟院長說正名，現在是附屬在生活美學館裡面，美學涵蓋太廣...*」。因此，由長青生活美學大學一例來

看，定位議題應是未來各機構在辦理高齡教育時應深度省思之定錨。

(五) 課程發展仍以健康休閒為大宗，但認知刺激課程逐漸增加

本研究發現在「邁向學習社會白皮書」及《終身學習法》、「老人教育政策白皮書」公布後，教育行政部門積極介入高齡教育辦理，教育重於人才知能培育與累積公民能量、促進社會發展等，因此在課程上強調認知刺激與增能賦權，除促進高齡者健康自主，更能使其人力能持續貢獻社會，使社會具持續向上發展能力，A1 即言「當初我就設計兩大目標，第一個生理、還有心靈課程，老人對於學習的最終目的，不在於使用，是在防止老化，得證書是自己肯定，挑戰自己、終身學習」，H2 亦認為「樂齡大學的精神就是讓他們能夠老有所學，走出家門」，故其在課程設計多能掌握高齡者特性與需求。

另外，福利體系的關懷據點常為社區居民活動中心及社交場所，提供高齡者健促及學習活動。許多關懷據點與長青學苑、社區發展協會、里活動中心結合，就近提供民眾服務。長青學苑、老人文康中心、關懷據點等因遍及各社區，以課程數量來看，是提供高齡學習活動的大宗，課程以福利照護為主，促進健康及延緩失能為主要方向，J1 關懷據點結合長青學苑、里辦公室、醫院、廟宇辦理手工藝、延緩失智失能、健康及心靈講座、志工活動等多樣課程，而 N1 亦道：「據點課程會帶他們做健促活動、肌力訓

練或者是柔軟度、伸展平衡...或去畫畫、撲克牌、桌遊之類的，預防他們失能跟失智」。

而宗教組織或因參與高齡教育辦理較早且經驗豐富，對師資及課程規劃頗具制度，D1 強調松年大學師資專業及豐富經歷，重視戶外實地教學，C1 道：「松年大學標竿第一項建立這些老大人學生研究的情形，繼續教育到老，越久越好；第二項，裝備老人，為社會服務，可以幫助社會，對他們自己也好，第五個學程就是關懷服務，希望他們踏出社區，幫忙做關懷的服務」，可見重視知識課程延緩認知衰退，或透過旅遊課程活絡身心；另外秉持宗教服務精神，強調對人群的關懷。

松年大學與教會辦理之社大分野在於松年大學更注重於宗教課程，且參與者多為教友。不過，松年大學招生對象主要為高齡者，人在老年時會較具宗教性及對心靈寄託需求提高，此或是宗教課程亦受歡迎因素之一，而社大招收對象為公民，不特別招收某一年齡階段，強調知識解放與公民參與。因此，雖同為宗教機構辦理之教育機構，但立基點不同而使課程規劃上顯現差異。松年大學課程除宗教課程外，其餘規劃以符合高齡者需求為主，如保健、新知、財務、藝術及宗教課程深獲高齡者喜愛，此應與晚年生活議題息息相關之因。

綜合上述，無論何類高齡教育機構，均多提供健康、休閒、育樂、認知等類課程，如能將公、私機構提供的課

程資源，透過政府單位加以整合，有效共享師資、軟硬體等資源，可使有限經費達到最大效益，嘉惠各區高齡者享受多元、有品質、豐富資源的高齡教育課程。

#### (六) 高齡志工成為協助各類課程活動重要推手

如何有效率、效能地使用可用的人力，得到最大運用是高齡化國家政策的重要議題，在尚研覓最佳策略時，考量區域經濟、資源有限及中央尚未挹注充足經費下，高齡志工人力對南市高齡教育發展助益甚大。B1 指出在實務運作依賴志工：「真正執行的一個承辦人員是派遣的人力，剩下的都是志工...，大家無怨無悔在這裡 20 年」，G1 表示社區研習與健促活動中樂齡志工是重要支援人力。臺南的高齡教育機構多有經費困窘現象，其經費上相較於其他階段教育稀少，因此在資源未充分挹注下，志工投入相當重要，亦予高齡者貢獻舞台。本研究發現高齡者在退休後，秉持回饋社會信念，無償推動高齡學習活動，滿足高齡者貢獻、影響的需求，K2 道：「我是無給職、志工，我們都願意這麼付出，可是資源真的很少，我們把現有的資源來運用，資源連結是很重要的」。

由於臺灣高齡化速度極快，僅以青年勞動力作為服務高齡者或投入高齡教育之推動非為長久之策，因此，近年包括臺灣及各高齡化國家均有以高齡者服務高齡者之見以為舒緩勞動力不足之迫及再生高齡人力，本研究亦支持此論點，如 J1 提及：「我們志工平均年齡大概 70 歲以上，這

些志工就是他們本身就是被服務的對象。他們既是被服務的對象，也是服務別人的對象」。其中主要以年輕的高齡者來協助更高齡的高齡者投入學習活動，即是以第三年齡來協助第四年齡，N1 及 D1 的機構均推動高齡志工服務制度，D1 指出：「學員年齡普遍增高的時候，我的理念就是用比較年輕的長者來照顧比較資深的長者」，以年輕長者協助、帶領老老長者，除降低社會成本，彼此還可分享相近的生活經歷，拓展社交網絡，得到更多非正式社會支持，鞏固老年生活安全網，G1 之機構運用豐富資歷的高齡者擔任講師，學員滿意度高。

依據本研究發現南市高齡教育發展與中央鼓勵高齡者成立自主學習團體及培育領導人方向相同，培養高齡者自助與互助，除促進其自主，亦有可能成為群體、社會的領導族群等，促進未來超高齡社會發展，H2 及 P1 強調高齡者自主決定的思想與能力很重要，鼓勵高齡學習者成立自治組織及團體，P1 認為「學習是自主性的東西，我們希望慢慢培養高齡者一個觀念，學習不一定非得要老師來教，老師來教是指導，更重要的是你能夠自己來學習，我們希望發展方向就是慢慢地社團能夠更茁壯」。因此可發現，高齡教育從發展初期機構主導課程組成的規劃方式，漸趨鼓勵高齡者成立社團或參與規劃課程，未來或有可能發展為成員導向的課程規劃方式，讓高齡者可主導自己需要、想要的課程規劃及學習方式。

### (七) 老幼共學方案促進代間理解與共融

高齡少子化及經濟市場的需求使得青年世代對於扶養人口的照顧支持力減弱，高齡者孤立、兒童教養等問題漸增，世代合作、扶持成為趨勢，日本亦面對此困境，發展世代互助計畫，如社區高齡者協助照料社區兒童。本研究發現南市高齡教育有學校、社區的投入與互動，包括在執行政府計畫上，設計老幼共學、青銀互動課程等。L2 安排「讓年輕人也加入來服務這些老人家、融入社區，有一些課程我們找小朋友來一起協助，像做童玩」，P1 則與鄰近學校合作及社區發展協會一起辦理活動。且本研究發現青年世代對於與高齡者的互動並不排斥，G1 及 M2 辦理代間社區活動，參與踴躍，此可能與社會高齡化、文化倫理傳承及老化教育的成效等有關，且在各社區公、私機關團體亦有辦理代間活動之共識，增進世代情感，建立無年齡歧視的社會。

### (八) 政策前瞻性規劃有待提升，高齡者教育權仍待重視

高齡社會的發展規劃，除福利長照外，透過教育進行前端的預防將是更重要的努力方向。但就目前國家在高齡政策施政面來看，高齡教育並非重要目標，本研究發現目前主管單位對於高齡教育的前瞻性仍然不夠，因此政策遊說將是高齡教育進一步資源挹注與向前發展需採取策略之一，而首應面對的就是經費分配問題，本研究發現南市高齡教育機構經費常陷困窘，J1 直指目前高齡教育困境：「希望政府有一套全盤的規劃或配套措施，希望高齡教育從哪

方向去運作，不是說頭痛醫頭、腳痛醫腳，給你一筆經費後去辦一些活動，這個只是提供他一些基本生活上的需求」，而此顯與高齡者教育權之重視程度不足有關。

聯合國提倡高齡主流化乃在呼籲各國重視高齡族群在各領域參與的權利，包括學習權利，尤現代高齡者較之以前更健康、教育程度更高、經濟能力也更好，他們會追求更高階的滿足，Maslow 認為當低階需求滿足後，人們會尋求高層次的需求，而自我實現促進人們感受高峰經驗，產生意義、幸福感，與高齡教育目標相同，高齡教育促進高齡者探尋生命意義，培力高齡者及開發潛能、貢獻社會等，協助高齡者滿足高階需求，實現理想，A1 感嘆道：「我們到這個年紀，一直感覺人追求的是一個目標、理想！因為在整個人生當中，你所擁有的一切，你有使用權」。在終身學習社會中，學習是每個人的權利，為良好適應變遷生活之必然，但是如何滿足各區域、類型的高齡者學習需求，須從中央做整體規劃與資源調配才竟其功。臺南市涵括 37 行政區域，城鄉差距大，資源亦不均，老化程度各不相同，單依地方政府之力恐陷桎梏，而依目前中央雖有高齡教育政策整體藍圖，但在推行力道與投入資源上仍有限，因此，中央對高齡者學習的重視及更具前瞻性的實務推動作為將是高齡教育是否能持續向前發展的重要關鍵。

## 伍、結論與建議

109 年臺灣人口自然增加率由正轉負，即便制定各種鼓勵生育措施，出生人數仍不斷減少，轉向思考以教育積極應用高齡人力或許是一蹊徑。本研究依據研究結果與分析，歸納臺南市高齡教育發展特色及問題，提出相關建議。

### 一、結論

#### (一) 臺南市高齡教育的發展特色

##### 1. 發展具規模與穩定體制之高齡教育機構可司效仿

臺南市松柏學苑與松年大學已創立 30 餘年，相關課程教學制度穩定，為後辦機構參考依據，其學制規劃、課程時間、無成績評定、學習成就證明或學位授予等，皆予其他機構不少啟發或仿效處，後來的長青生活美學大學及樂齡學習中心等，也在其耕耘基礎上順暢發展，因此可了解臺南市高齡教育並非是搭配政策突然冒進，而是在原已有基礎上持續努力，故能在樂齡學習中心佈建上即達成全國首位區區有樂齡的縣市。

##### 2. 高齡教育鼓勵社交互動，降低社會隔離風險

臺南市高齡人口比例已達 16%，偏鄉更顯嚴重，高齡者獨居及高齡家庭居住型態逐漸增加，如何使高齡者走出家門、參與社會乃為避免高齡者孤立衍生的問題如孤獨死、世代隔離、社福成本增高等之解決策略。本研究認為高齡教育為高齡社會正向發展的前端策略，而南市高齡教

育首要目標之一便是促進高齡者的社會參與，參與學習活動使高齡者能獲得更多非正式與正式支持的相關資訊、健康行為與維持人際網絡等，降低罹患身心疾病及安全風險機率。

### 3.各高齡教育機構發展主軸不同，課程發展創新多元

自本研究可知臺南市各高齡學習活動辦理機構屬性不盡相同，包括教育、社政、衛福、文化、宗教、非營利組織等，因各部門在高齡者活動推展目的不同，自然在課程規劃主軸亦有差異，如教育部門強調認知刺激、增能賦權、人力再生等，社政部門傾向休閒育樂，衛福部門以健康促進為目的，文化部門的生活美學、宗教團體的人群關懷，非營利組織的特色課程等，使南市高齡教育能提供高齡者多元選擇，齊備學習社會建構。

### 4.高齡志工為促進臺南市高齡教育發展的重要人力

高齡教育在總體教育經費所佔比例低，使目前各機構聘任給薪專、兼任人力比率低，多數活動由志工人力支援，依據本研究結果志工人力為南市高齡教育重要人力，志工無償投入使得各行政區、機構在經費極為有限下仍能順利推展高齡學習活動，並使高齡人力回流，促進社會發展，另一方面也使高齡者在退休後持續扮演社會角色，定位自我價值與意義，提升生活滿意度，促進成功老化。

## (二) 臺南市高齡教育仍待努力方面

### 1. 執政者需提升對高齡教育重要性之認知

依據本研究結果，雖臺南市府對於高齡政策仍著眼於福利醫療，但持續增長的高齡者數若以目前南市高齡相關政策推展下，社會成本將不斷上升，此可能因執政者對高齡教育重要性認知仍不足所致，執政者需能將看似高齡危機轉為發展契機，探究如何降低照顧成本，而提升南市發展能量，教育不但可促進高齡者健康，減少孤立與罹病率，更可培力高齡者及協同世代貢獻社會。因此，高齡教育相關管理、執政者在對高齡政策的前瞻眼光將會是影響南市高齡教育未來發展的重要關鍵。

### 2. 缺乏可統籌規劃及推動的高齡教育整合平台

依據本研究結果，南市推動高齡學習的機構多元，提供各類學習機會，但也衍生出管理、生源、課程、資源重疊等問題，降低教育效益。依據「臺南市政府終身學習推展會設置要點」，教育局長為召集人，故無論是專辦高齡教育或是辦理涵括高齡教育的終身學習活動，主管機關應是教育局，但以臺南市高齡教育推動的機構來看，包括教育、社政、衛福、文化等局處機構，若非有跨局處的整合、協調之權力位階，恐仍難避免多頭馬車、各行其政之問題，因此，以單一局處作為統籌涵括高齡教育之整合平台，是否能有權、有效規劃與執行具跨科際特性的高齡教育殆有疑義。

## 二、建議

### (一) 提高高齡教育管理者指導位階，建構跨體系整合平台

高齡教育跨科際特性使之無法單一以教育單位推動之，要能整合局處各單位、協調、合作，才是最有效、將資源最大化的使用方式，避免競爭、浪費或各有缺置，而發揮互揚相補之效。因此，目前僅以教育局作為終身學習管理單位，指揮、調度力道不足，應提高到市長或副市長層級以利統轄及溝通，如與中央各部聯席會議或召集地方機構、資源分配與協調溝通等，都需更高位階的管理單位才能有效統整各局處及加深推動力道，同時免除排擠效應或資源重複等問題，建構一個具實際權能的整合平台。

### (二) 補助各類機構學習軟硬體設備，建設良好高齡學習情境

南市辦理高齡學習活動機構眾多，但在學習情境營造資源上卻差距甚大，然高齡者由於老化，符合身心特性的環境營造，將能促使其安心專注與安全地學習，降低參與障礙，不過高齡教育各機構所屬單位、性質各異，資源不均，學習情境營造有相當差別。因此，制定適宜南市高齡學習環境的補助規範是有必要的，協助資源不均、不足的單位機構新設適合或修繕不適宜高齡者的學習環境，可有效提升高齡者參與動機及學習成效。

### (三) 善用傳媒宣傳學習訊息，並建構高齡學習資料庫

雖科技千里，但現仍多高齡者未必能自科技用具得知高齡學習訊息，因此可善用各類傳媒傳播學習訊息，包括電腦、電視、手機、廣播、清潔車、傳單、社區口耳相傳

等，且為利高齡者可隨時取得廣泛、全面性訊息，建構臺南市高齡學習資料庫，含師資、人才、志工、學習團體、教材資料庫是需要的，辦理高齡學習活動的各團體機關亦可自此尋得豐富資源，並利公、民管理與監督之，以保學習品質。

#### (四) 建立獎勵有關臺南市文化與特色等課程之規範或機制

本研究發現南市高齡教育機構規劃或執行有關探討臺南文化歷史或在地特色的課程，以傳承臺南市歷史、智慧及塑造各地特色等，除促進鄉土認同、關心在地議題，更能保存臺南文化與智慧資產。為使此類課程能持續發展、創新、傳承，市府可對此類課程予以獎助表揚，建立常設性獎勵機制，可有效提升辦理意願及有利臺南文化智慧承繼。

#### (五) 年度表揚高齡學習志工及補助成立志工團體

經費困窘是臺南市高齡教育發展普遍現象，因此，無償志工的投入成為各行政區高齡課程辦理主力，如何使志工人能長久留任，持續貢獻，對於其努力應予以公開獎勵、表揚，以增進其價值感及提升對高齡教育的使命與榮譽感。且為擴大志工人數及增進其辦理知能與社交網絡，可補助及協助成立高齡學習志工團體，彼此交流與支援合作，成為夥伴關係，共織志工人際網絡，對個人、社群、社會發展皆有助益，也是臺南市高齡教育最堅實的後盾。

(六) 規劃定期高齡教育工作者在職訓練，提升學習活動辦理品質

高齡化快速使高等教育培育高齡教育專才遠不及各縣市發展所需。因此，南市府對現職者、包括志工等進行定期在職訓練乃為必要，除補充專業知能，也能掌握行政區實務概況，檢討需改善處及提供即時協助。另外，可考慮辦理定期在職訓練時，一併召開高齡教育機構或工作者聯合大會，使實務問題、經驗均有官方系統的溝通、反映管道，除可解決各類問題，另使參與者感受市府對高齡教育的重視，而感任重道遠，盡心投入，與市府共偕實現高齡學習社會願景！

## 參考文獻

### 一、中文書目

王佳煌、潘中道、蘇文賢、江吟梓（譯）（2014）。**當代社會研究法：**

**質化與量化取向**（原作者：W. L. Neuman）。台北市：學富。

台南社區大學（2008）。**成立長青學苑**。取自

<http://tncomu.tw/modules/tadnews/index.php?nsn=319>

台南社區大學（2018）。**臺南社區大學辦學理念**。取自

<http://tncomu.tw/modules/tadnews/page.php?nsn=3113>

台灣基督長老教會聖經學院（2021）。**分校資訊**。取自

<https://www.pbc.org.tw/分校資訊>

[#1515987419380-bcb0e1d7-8d95](https://www.pbc.org.tw/分校資訊/#1515987419380-bcb0e1d7-8d95)

- 田其虎 (2011)。高齡教育資源整合與行銷策略之研究—以台中地區為例。國立中正大學成人及繼續教育研究所博士論文，嘉義縣。取自 <https://hdl.handle.net/11296/2dna85>
- 李朔 (2018)。偏鄉社區發展與社區產業關係之探討：以嘉義縣及台南市兩個社區發展協會為例。國立中正大學社會福利研究所碩士論文，嘉義縣。取自 <https://hdl.handle.net/11296/3jhe92>
- 沈琮勝 (2017)。臺南郡城林朝英、石時榮事蹟與對社會影響之研究。國立臺南大學人文研究學報，51 (1)，61-84。
- 林月熠、蘇雅惠 (1998)。臺灣鄉村老人教育之探討。農業推廣學報，15，199-239。
- 林巧韻 (2012)。臺灣與福建高齡教育實施之比較研究。國立中正大學高齡者教育研究所碩士論文，嘉義縣。取自 <https://hdl.handle.net/11296/kukagx>
- 林茂安 (2017)。從高齡教育與社會福利觀點探討長青學苑組織定位、經營問題及轉型可行性。國立中正大學成人及繼續教育研究所博士論文，嘉義縣。取自 <https://hdl.handle.net/11296/hhjs44>
- 林榮郎 (2013)。以信仰建造松年生命。載於黃德成、王英世、鄭文仁、陳文欽、李全秬、周哲卿、顏金樹、潘姝如 (主編)，永遠不嫌老-台灣基督長老教會松年大學授課精選 (頁 37-40)。臺北市：永望文化。
- 林綠萍 (2016)。樂齡大學參與者參與動機與深度休閒特質之相關研究。南臺科技大學休閒事業管理系碩士論文，臺南市。取自 <https://hdl.handle.net/11296/987yh9>
- 林維斌 (2016)。探討歷史文化空間的溯源與活化—以台灣地區台南為例。住區，5，18-22。

- 林麗惠、張語倩（2019）。臺灣樂齡學習中心執行成效之研究：參與者觀點。《**福祉科技與服務管理學刊**》，7(4)，363-378。
- 空中大學台南學習指導中心（2018）。**歷史沿革**。取自  
<http://tainan.nou.edu.tw>
- 高俊明（2013）。序。載於黃德成、王英世、鄭文仁、陳文欽、李全秬、周哲卿、顏金樹、潘姝如（主編），**永遠不嫌老-台灣基督長老教會松年大學授課精選**（頁 3-4）。臺北市：永望文化。
- 國立空中大學（2017）。**空中大學簡介**。取自  
<http://www106.nou.edu.tw/~president/introuction/>
- 國立臺南生活美學館（2018）。**沿革簡介**。取自  
<https://www.tncsec.gov.tw/Archive?uid=338>
- 張伯宇（2012）。臺灣鄭成功廟祠群集之地域特色興建立元起類型歸納。《**海洋文化學刊**》，13，47-74。
- 張鐸嚴（2005）。各級教育機構與發展。載於張鐸嚴（主編），**台灣教育史**（141 頁）。台北縣：國立空中大學。
- 教育部（2017）。**高齡教育中程發展計畫**。取自  
<https://moe.senioredu.moe.gov.tw/UploadFiles/20180205113953507.pdf>
- 教育部（2018）。**社區大學發展條例**。取自  
<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0080098>
- 教育部統計處（2021）。**一般社區大學學校數、學員數與經費收支統計(87~109 年度)**。取自  
[https://depart.moe.edu.tw/ed4500/cp.aspx?n=1B58E0B736635285&s=D04C745\\_53DB60CAD](https://depart.moe.edu.tw/ed4500/cp.aspx?n=1B58E0B736635285&s=D04C745_53DB60CAD)

- 教育部樂齡學習網 (2016)。我國推動高齡教育之現況與展望。取自 <https://moe.senioredu.moe.gov.tw/UploadFiles/20160401050134654.pdf>
- 教育部樂齡學習網 (2018)。107 年度臺南市樂齡學習示範中心。取自 [https://moe.senioredu.moe.gov.tw/Home/Demonstration\\_Center\\_PDF/Tainan.pdf](https://moe.senioredu.moe.gov.tw/Home/Demonstration_Center_PDF/Tainan.pdf)
- 教育部樂齡學習網 (2021a)。樂齡大學。取自 [https://moe.senioredu.moe.gov.tw/Home/UniversityRead?seniorUniversityFileViewModel.enFormId=lhruyYCiFqV\\_aaJKwJmpXPw\\_c\\_c](https://moe.senioredu.moe.gov.tw/Home/UniversityRead?seniorUniversityFileViewModel.enFormId=lhruyYCiFqV_aaJKwJmpXPw_c_c)
- 教育部樂齡學習網 (2021b)。樂齡學習中心。取自 <https://moe.senioredu.moe.gov.tw/Home/SeniorCenter>
- 梁家豪 (2016)。銜接長照 2.0 「黑皮學園」轉型日間托老中心。取自 <http://www.taiwanhot.net/?p=388567>
- 陳嘉彌、魏惠娟 (2015)。樂齡大學學員基本知能學習需求與生活品質之探索性研究。實踐博雅學報，22，65-79。
- 曾竹吟 (2014)。退休老人休閒參與、課程選擇及幸福感之探討研究-以臺南市松柏 學苑為例。南臺科技大學休閒事業管理系碩士論文，臺南市。取自 <https://hdl.handle.net/11296/z4jd8g>
- 曾琬淇、陳思叡 (2015)。台南市東區樂齡學習中心介紹與實習心得。台灣老年學論壇，25。取自 [http://www.iog.ncku.edu.tw/files/archive/1098\\_46b01bfa.pdf](http://www.iog.ncku.edu.tw/files/archive/1098_46b01bfa.pdf)
- 黃月麗 (2016)。人口老化下的高齡教育政策。國土及公共治理季刊，4 (1)，106-114。

- 黃啟書 (2015)。大正時期臺南孔廟整修之兩位主要人物：枝德二、許廷光。成大中文學報，50，109-140。
- 黃富順 (2013)。臺灣地區新近高齡教育的實施、特色與問題。洛陽師範學院學報，32(1)，18-24。
- 黃琪惠 (2006)。再現與改造歷史—1935 年博覽會中的台灣歷史畫。國立臺灣大學美術史研究集刊，20，109-178。
- 黃雯娟 (2014)。命名的規範：臺南市街路命名的文化政治。臺灣史研究，21(4)，147-186。
- 黃德成 (2013)。序。載於黃德成、王英世、鄭文仁、陳文欽、李全秬、周哲卿、顏金樹、潘姝如 (主編)，永遠不嫌老-台灣基督長老教會松年大學授課精選 (頁 1-2)。臺北市：永望文化。
- 黃德成、王英世、鄭文仁、陳文欽、李全秬、周哲卿、顏金樹、潘姝如 (2013)。永遠不嫌老-台灣基督長老教會松年大學授課精選。臺北市：永望文化。
- 新化社區大學 (2019)。關於我們/Introduction。取自 [https://www.sinhuacu.org/?page\\_id=3760](https://www.sinhuacu.org/?page_id=3760)
- 經典雜誌 (2006)。臺灣教育四百年。臺北市：經典雜誌。
- 隗振琪、王潔媛 (2010)。大學高齡教育對「老年」意象轉變之研究。明新學報，36(2)，189-201。
- 廖育婉 (2016)。全國首推區有樂齡台南市獲全國優等。取自 <https://campus.chinatimes.com/20160929003803-262306>
- 臺南市下營區樂齡學習中心 (2018)。首頁。取自 [http://tsyfa.blogspot.com/?fbclid=IwAR3gCQuD2vhKEBeD\\_WQJPD4ZmkNt1qUi7qfhOOdCVUFYT8hy4EBSv-5mpJI](http://tsyfa.blogspot.com/?fbclid=IwAR3gCQuD2vhKEBeD_WQJPD4ZmkNt1qUi7qfhOOdCVUFYT8hy4EBSv-5mpJI)

臺南市松柏育樂中心（2018）。**臺南市政府社會局松柏學苑第七十一期招生簡章**。取自

<http://social.tainan.gov.tw/tsp263/warehouse/C00000/松柏學苑第71期招生簡章.pdf>

臺南市政府（2017）。**修正「臺南市社區大學學習成就證書授予辦法」第四條、第五條、第六條**。取自

<http://law01.tainan.gov.tw/glrnewsout/NewsContent.aspx?id=1862&KW=社區大學>

臺南市政府民政局（2021）。**臺南市各區人口數按三階段年齡百分比及其扶養比**。取自

[https://bca.tainan.gov.tw/News\\_Content.aspx?n=1134&s=8157](https://bca.tainan.gov.tw/News_Content.aspx?n=1134&s=8157)

臺南市政府社會局（2021）。**110年度臺南市銀髮族服務-長青學苑**。取自 <https://data.tainan.gov.tw/dataset/tn-senioreducation>

臺南市政府都市發展局（2007）。**東安坊文化園區入口意象石碑完成歡迎市民觀賞**。取自

[http://ud.tainan.gov.tw/UPBUD\\_sys/NewsDetail?Id=0b8aabc3-234a-49f3-9d56-403191320f3b](http://ud.tainan.gov.tw/UPBUD_sys/NewsDetail?Id=0b8aabc3-234a-49f3-9d56-403191320f3b)

臺南市政府衛生局（2017）。**社會參與**。取自 <https://health.tainan.gov.tw/page.asp?mainid={1A017295-63D4-44B1-A78D-BEDC763B29B2}>

<https://health.tainan.gov.tw/page.asp?mainid={1A017295-63D4-44B1-A78D-BEDC763B29B2}>

臺南市政府衛生局（2019a）。**計畫緣起**。取自 <https://health.tainan.gov.tw/page.asp?mainid={AEA03330-A24B-4090-A206-891AADAAC353}>

<https://health.tainan.gov.tw/page.asp?mainid={AEA03330-A24B-4090-A206-891AADAAC353}>

臺南市政府衛生局 (2019b)。三年計畫。取自

<https://health.tainan.gov.tw/page.asp?mainid=%7B287861AC-8C0B-46DA-870B-2E7FD9974247%7D>

劉明超 (2012)。新北市樂齡學習資源中心實施現況與評鑑指標權重之初探。《學校行政》，77，1，26。

劉振維 (2008)。臺南海東書院之始末及其基本精神。《朝陽人文社會學刊》，6 (1)，279-322。

潘昭男 (2018)。五條港社區大學報告書。未出版手稿。

衛生福利部社會及家庭署 (2021)。據點清冊。取自

<https://ccare.sfaa.gov.tw/home/statistics/institution-report/>

蕭至邦、廖淑娟、曾竹寧 (2014)。老人教育福利服務：台中市長青學苑評鑑後之研究分析。《社會發展研究學刊》，15，28-47。

薛東埠、林玉婷 (2009)。高齡學習「樂齡學習」組織之行政比較-以新加坡及台灣為例。《運動健康與休閒學刊》，13，49-63。

羅雅馨 (2011)。高齡者參與課程式休閒活動之學習歷程與自我效能增進關係之研究。國立臺灣師範大學運動與休閒管理研究所碩士論文，台北市。取自 <https://hdl.handle.net/11296/65hw3s>

## 二、英文書目

McClusky, H. Y. (1971). *Education: Background and issues*.

Washington, DC: White House.

Tuckson, R. V. (2012). *The doctor in the mirror*. Canada: United Health Care Services.

- Villar, F., Serrat, R., Celdrán, M., & Pinazo, S. (2020). Active aging and learning outcomes: What can older people learn from participation. *Adult Education Quarterly*, 70(3), 240-257.
- Villar, F., Celdrán, M., Pinazo, S. & Triadó, C. (2010). The teacher's perspective in older education: The experience of teaching in a university for older people in Spain. *Education Gerontology*, 36, 951-967.



教育學誌 第四十六期

2021 年 11 月，頁 149~179

## 正向領導、幸福感與教師組織承諾之關係 研究：MASEM 方法分析

蘇玲慧

國立臺北教育大學教育經營與管理學系博士後研究員

### 摘要

本研究使用 MASEM 方法探討正向領導、幸福感與教師組織承諾的關係，資料蒐集從 2011 年 1 月至 2019 年 12 月止，共納入 31 篇相關研究進行後設分析。研究結果顯示正向領導、幸福感與教師組織承諾彼此之間具有正相關，正向領導與幸福感之間為中度效果量，正向領導與教師組織承諾之間為高度效果量，幸福感與教師組織承諾之間亦為高度效果量。另外，在結構方程模式的分析結果，發現正向領導對於教師組織承諾具有直接效果，幸福感對於教師組織承諾亦有直接效果，正向領導可以透過幸福感影響教師組織承諾。最終依據研究結果提出相關建議，供未來研究參考。

關鍵字：正向領導、幸福感、教師組織承諾、後設分析

# **A Study on the Relationship Among Positive Leadership, Sense of Wellbeing and Teachers' Organizational Commitment Using the MASEM Approach**

Ling-Hui Su

Postdoctoral Research Fellow,  
Department of Educational Management,  
National Taipei University of Education

## **Abstract**

The present study explores the relationship among positive leadership, teachers' wellbeing, and teachers' organizational commitment using MASEM-methods. Data and information were collected between January 2011 and December 2019, with a total of 31 relevant studies being put together for meta-analysis. The research results indicated a positive correlation among positive leadership, teachers' wellbeing, and teachers' organizational commitment. A medium effect size was found between positive leadership and teachers' wellbeing, whereas there was a large effect size between positive leadership and teachers' organizational commitment. So was the case between teachers' wellbeing and their organizational commitment. Furthermore, according to the SEM analytical results, positive leadership exerted a direct effect on teachers' organizational commitment; teachers' wellbeing had an impact on their organizational commitment; and positive leadership might exert an effect

on teachers' organizational commitment via their sense of wellbeing. Lastly, this study proffered suggestions for future research based on its research results.

**Key Words:** positive leadership, sense of wellbeing, teachers' organizational commitment, meta-analysis

## 壹、緒論

全球化潮流的趨勢之下，教育的發展與改革勢必隨著時代脈動賡續調整，校長是學校的領航者，肩負著引領學校邁向卓越發展的使命，因此如何運用領導策略為學校開創新局，亦考驗校長的領導力。謝傳崇（2011）提及新興的領導理論持續推陳出新，而正向領導即是其一，正向領導結合正向心理學、正向組織行為學與肯定式探詢等概念發展而成。研究指出領導者若能運用正向領導，可以讓組織成員展現個人特質，因此校長推動正向領導可以增進教師專業發展、激發教師的教學熱忱，藉由正向的溝通管道與成員進行良性之互動，得以營造信任的氛圍，共創學校教育的意義與價值（賴協志、吳清山，2017；蘇奕娟，2018），由此可知領導者若能善用正向領導的理念，將有助於提升組織整體的運作及發展，正向領導對於領導者而言有其重要性。

社會大眾時常賦予教師角色較高之期待，教師面臨教學現場的繁冗事務，通常已疲於奔命，若稍有差池，批判聲浪便接踵而至，因此教師的幸福感值得關注。康軒文教基金會曾進行「老師幸福嗎？」之調查，了解國中、國小教師在「互動關係、壓力來源、自我價值」等所面臨的問題，結果發現在「壓力來源」部份，家長對孩子溺愛影響教學是國小老師們的頭號壓力，國中教師壓力來源第一名則是不穩定的教育政策（洪欣慈，2014）。Grenville-Cleave 與 Boniwell（2012）以澳洲教師進行研究發現，教師與其他職業相較，幸福感的程度較低。Brouskeli、Kaltsi 與 Loumakou（2018）則聚焦希臘中等學校教師的韌性及職業幸福感進行探究，主張教育體制應將支持教師幸福感的計畫放在優先位置。黃薏蓓、賴志峰（2015）

針對國小教師的研究發現，工作倦怠及工作壓力為阻礙教師幸福感的因素。教育是師生雙向的互動過程，教師的幸福感與教師的教學品質、學生學習成效亦有密切的關聯，倘若教師在職涯中感受到幸福感，教師對教學的熱情與活力，將對學生產生影響（邱惠娟、童心怡，2010；Day & Gu, 2009）。綜上所述，教師必須面臨教學現場的複雜性，加上近年來教育政策的推陳出新、少子化的波動、教師退休制度變革等，教師的壓力更是難以言喻，相關研究指出教師的幸福感與教學有緊密的關係，因此教師的幸福感有其探究之要。

除了教師的幸福感之外，教師組織承諾對學校而言極為重要，代表著教師願意留任學校的意願，同時對學校的信念與規範產生認同，對於學校有強烈接納感，願意為學校奉獻心力達成目標（林秀琴、黃文三、沈碩彬，2009；Cherkowski, 2005）。由相關研究發現，正向領導與教師組織承諾有正相關（王鈺虹，2017；徐佳瑀，2019；MacIntyre, Ross, Talbot, Mercer, Gregersen, & Banga, 2019）；幸福感與教師組織承諾之間亦有正向關係（李連成，2012；劉秀惠，2014；Kern, Waters, Adler, & White, 2014）。顏國樑、徐美雯（2012）研究發現教師之幸福感透過正向情緒，可以影響教師組織承諾中的「努力意願」，因此建議校長致力於發展組織的正向氣氛，以促進教師的正向情緒。有鑑於過往正向領導與教師組織承諾的關係探究、幸福感與教師組織承諾的關係探究、正向領導與幸福感之間的關係探究皆有相當的研究數量產出，因此本研究試圖使用後設分析方法，透過系統性的分析來檢視正向領導、幸福感與教師組織承諾之間的關係。

後設分析與結構方程模式的結合，此方法稱為 MASEM，在資料分析時先使用後設分析法獲得相關矩陣或是共變數矩陣，再透過

SEM 分析對於過去的個別研究結果進行分析，屬於後設分析的擴充運用（黃義良、王怡又，2017；Viswesvaran & Ones, 1995）。黃寶園、林世華（2007）指出結合「後設分析」與「結構方程模式」最大的優點在於不需要將理論中所有的相關變項在單一研究中通通涵蓋在內，可對過去個別研究的研究結果進行再利用，對於社會科學的科學性有相當大的貢獻。研究者檢視目前國內正向領導、幸福感與教師組織承諾的相關研究，三者之間的變項關聯情形，除了朱家昱（2015）的研究之外均付之闕如，爰此，本研究欲使用 MASEM 探討正向領導、幸福感與教師組織承諾之模式，希冀獲得較為統整的研究結果。

本研究目的如下：

- 一、使用後設分析方法，探討正向領導、幸福感與教師組織承諾等變項之間的關聯性，了解變項之間的效果量。
- 二、透過結構方程模式，檢驗正向領導、幸福感與教師組織承諾之結構模式。

## 貳、文獻探討

### 一、正向領導的意涵

正向領導被視為是新興的領導理論，此概念由 Cameron (2008) 提出，主張應重視領導者與被領導者之間的正向關係，藉由成員之間的正向溝通，可以激發個人潛能，促進組織卓越，而領導者應該展現良好的情緒，營造組織環境的正向氛圍，以達共同願景（林新發，2010；謝傳崇，2012）。Cameron (2008) 認為正向領導包括四種策略，分別是：塑造正向工作氣氛、建立正向工作關係、進行正

向溝通、展現正向工作意義，後續的學者及相關研究多數按 Cameron 所提出之概念進行發展與延伸。

關於正向領導的功能，學者主張正向領導有助於領導者善用領導作為，發揮正向領導力量，促進成員之間良性的互動，提升組織經營效能（吳清山，2013）。Zahoor（2012）認為正向的組織氣氛有助於凝聚團隊士氣，促進同仁之間的彼此信賴與合作。發展正向領導不僅有助於打造積極的組織文化，對於組織內部的成員均能夠產生助益，同時可以開啟個人的創新思維（Luthans, Youssef, & Rawski, 2011）。Dahlvig（2018）研究亦提及在高等教育的變革中，運用正向領導的積極做法，可以對校內及校外之利害關係人產生正面影響。

由此觀之，正向領導對於組織發展極為重要，正向領導有助於提升組織團隊的凝聚力，對於成員之間的信賴氛圍亦能產生積極的效果，領導者若能善用正向的機制，與成員進行溝通互動，營造溫暖正向的組織氛圍，除了提升成員的工作成效之外，亦可促進團隊目標之達成。

## 二、幸福感之意涵

幸福感的定義與其構成因素，目前尚無一致的看法。Diener（2000）指出可以從正向與負向情緒、工作滿意度等測量幸福感；McCallum、Price、Graham 與 Morrison（2017）認為幸福感的客觀測量可以著重在經濟、健康與政治層面，對於幸福感的主觀測量則涵蓋較廣，包括：快樂程度、情感、參與度、目標、生活滿意度、社交關係、能力，以及成就等因素。

教師幸福感的定義非常廣泛，有從教師個人的觀點出發，如：Hoy（2008）研究提及教師的幸福感與自身的生活滿意度有關；Duckworth、Quinn 與 Seligman（2009）則是透過教師個人的毅力、生活滿意度及樂觀等條件探究教師的幸福感。另外，有研究將教師幸福感解釋為正面的情緒狀態，情緒狀態涵蓋：環境因素、教師個人的需求與期待等，幸福感指的是兩者之間達成平衡的結果（Aelterman, Engels, Van Petegem, & Verhaeghe, 2007）。亦有研究主張教師幸福感應該與其專業做連結、甚至是與他人的共事合作，均可提升教師的幸福感，Acton 與 Glasgow（2015）指出教師幸福感是教師的個人專業可以獲得實踐與滿足，此種感受是透過與同事以及學生共同合作而產生。

職是之故，教師的幸福感雖然沒有一致的定義，然而教師的幸福感除了涵蓋教師對於生活滿意度、工作環境的期待、自我能力的肯定等，教師幸福感值得重視的原因不外乎是與其教師專業進行連結，進而影響與同事之間的合作關係或是與學生的互動關係。

### 三、教師組織承諾的意涵

教師組織承諾係指教師對其任教學校的組織目標、價值、信念之認同，對於學校具有使命感及正面評價，願意為學校付出更多的努力，自發性的對學校盡心盡力，同時希望能續任組織，為學校服務的態度（吳宗立、林保豐，2003；呂建宏，2014）。組織承諾對於多數的專業工作而言，扮演相當重要之角色，個人的組織承諾是重要的心理特徵，可以解釋員工之行為（Buonocore & Russo, 2013; Meyer & Herscovitch, 2001）。

Wells (2015) 研究認為從初任教師對於學校的承諾，可以預測教師任職後六個月內的離職率。教師的年齡層，亦可能對於組織承諾產生影響，研究指出資深的教師對於學校之授課品質比較有深度的感受，新進教師的組織承諾通常會受到學校支持、或是學校提供的資源而產生影響，而介於資深教師與新進教師的中生代教師，在組織承諾的程度相較於新進教師跟資深教師而言，通常是比較低的狀態 (Choi & Tang, 2009; Rosenholtz & Simpson, 1990)。Thomason 與 La Paro (2013) 對於幼教老師進行研究，指出教師的組織承諾是幼兒照顧品質之重要指標。此外，Buettner、Jeon、Hur 與 Garcia (2016) 研究提及，投入資源支持教師的社交情感能力，可以提升教師的組織承諾。

據此可知，教師的組織承諾為教師對於組織的認同及信念，讓教師可以產生自發的付出及奉獻的行為，藉由教師的組織承諾，可以了解教師對於學校的認同感，以及教師願意為教育工作持續投注心力的程度。學校若投入適度的資源來支持教師，對於教師組織承諾有其助益，而教師組織承諾有助於提升學校的教學品質。

#### 四、正向領導、幸福感與教師組織承諾關係之研究

##### (一) 正向領導與幸福感之相關實徵研究

相關研究指出正向領導與幸福感之間具有顯著關係，MacIntyre 等人 (2019) 研究教師的個性、幸福感與壓力之間的關係，結果指出教師壓力的來源與教師所獲得的正向鼓勵，對於教師幸福感會產生影響。徐佳瑀 (2019) 研究結果發現校長的正向領導有助於建立校園內的正向關係，可以讓教師在友善的工作環境中保持情緒穩定，提升其幸

福感。王鈺虹（2017）以國中教師進行研究，結果指出正向領導對教師幸福感具有預測力，其中善用正向溝通的預測力最佳。劉佩瑜（2015）針對幼兒園教育人員進行調查，發現園長正向領導與教師幸福感呈現正相關，以營造正向氛圍、展現正向意義與教師幸福感相關程度最高。爰此可知，正向領導對於幸福感有正向影響。

## （二）幸福感與教師組織承諾之相關實徵研究

幸福感與教師組織承諾具有密切的關聯，Kern 等人（2014）研究以澳洲學校共 153 名教職員進行幸福感的測量，結果指出當教職員的幸福感分數較高時，教職員對於學校的工作投入程度以及職業滿意度也較高。Caprara、Barbaranelli、Steca 與 Malone（2006）則以義大利的中等學校 200 名教師進行研究，結果指出當教師擁有較高的幸福感，對於教師的工作滿意度與組織承諾會產生正向的影響，而學生的成績相對較高。李連成（2012）以國小教師兼任行政人員為研究對象，研究結果指出幸福感中的工作成就，對於組織承諾具有影響。劉秀惠（2014）針對國中教師的研究發現，教師幸福感與組織承諾之間具有正相關，而工作成就感與職場的人際關係對於教師組織承諾具有預測力。陳淑玲（2014）研究指出校長的工作壓力可以透過幸福感影響校長的組織承諾，而幸福感在工作壓力與組織承諾之間具有中介效果。據此，幸福感對教師組織承諾具有正向影響。

### （三）正向領導與教師組織承諾之相關實徵研究

關於正向領導與教師組織承諾的關聯，Dahlvig (2018) 研究以高等教育機構為對象，認為領導者應該關注組織之正向領導發展，特別是高階管理階層與非正式意見的領導者，他們有權力從組織的層級建立創新的作法與改變，正向領導對於組織的認同、承諾及組織公民行為等皆會產生影響力。黃春日 (2012) 國民小學校長之正向領導和教師專業承諾之間具有中度的正相關。黃麗燕 (2017) 研究指出正向領導對教師組織承諾具有預測力，其中以正向氣氛最具預測力。由此觀之，正向領導對教師組織承諾有正向之關係。

### （四）變項關係探究

藉由綜整正向領導與幸福感之相關實徵研究、幸福感與教師組織承諾之相關實徵研究、正向領導與教師組織承諾之相關實徵研究，可以發現正向領導、幸福感與教師組織承諾三者之間具有緊密的關聯。在中介變項的部分，觀之顏國樑、徐美雯 (2012) 研究提及教師的幸福感知可以影響組織承諾，陳淑玲 (2014) 研究發現幸福感在工作壓力與組織承諾之間具有中介效果，由此可知幸福感成為中介作用的因素。

目前國內探討正向領導、幸福感與教師組織承諾關係的量化研究僅有 1 篇，本研究藉由後設分析彙整兩兩變項之間的關聯，對於變項關係的效果量進行整合式的探究之

外，亦使用結構方程模式，了解正向領導、幸福感與教師組織承諾之模式。

## 參、研究設計與實施

本研究以國內的學位論文及期刊論文作為研究資料的蒐集，除考量資料蒐集的便利性之外，研究者發現在教育領域的相關研究中，正向領導、幸福感與教師組織承諾變項之間的兩兩關係，國內的量化研究數量較多，數據的提供亦較為完整，例如：變項之間的相關係數。因此，研究者從國家圖書館的「臺灣博碩士論文知識加值系統」、「臺灣期刊論文索引系統」、「華藝線上圖書館」等資料庫系統進行資料的蒐集與檢索，資料蒐集從 2011 年 1 月至 2019 年 12 月止。針對研究設計步驟與資料之分析進行說明如下：

### 一、研究架構

根據文獻探討之結果，本研究發現正向領導與幸福感之間有其關聯性，正向領導與教師組織承諾之間亦存在關係，為了解正向領導、幸福感與教師組織承諾三個變項之間的關係模式，研究架構如圖 1 所示。本研究透過後設分析探討正向領導、幸福感與教師組織承諾兩兩變項之間的關係，再以結構方程模式來考驗各變項之間的關係及適配度，藉此驗證假設模式。

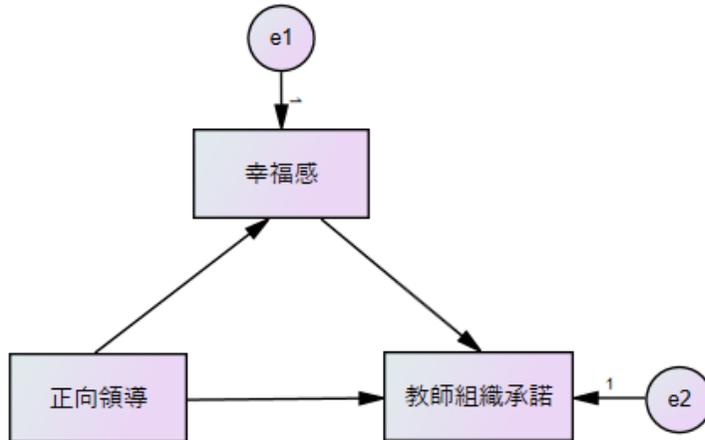


圖 1 研究架構

## 二、資料篩選標準

針對所蒐集之文獻，按下列標準進行納入分析與否之評定：

- (一) 納入分析之研究必須涵蓋「正向領導與幸福感」、「正向領導與教師組織承諾」、「幸福感與教師組織承諾」等任一主題之相關係數值。
- (二) 納入分析之研究需以教育場域為研究領域，研究對象以學校的教師、教職員為主，學生不在此列。
- (三) 部分研究雖主題符合本研究之標準，然若其研究報告呈現為典型相關、多元迴歸分析、結構方程式等量化分析，未在研究報告中呈現相關數值等，仍予以刪除。

## 三、資料編碼與評分者信度

本研究在資料編碼的部分，對各篇研究之作者、出版年、學校層級、研究地區、研究對象、樣本數、皮爾森積差相關係數等，進行編碼，為求研究過程的可靠性，研究者請一位了解 Comprehensive

Meta-analysis 3.0 軟體操作的博士研究生協助，在各自完成編碼之後，確認彼此編碼的結果，編碼一致性達 80% 以上，重新討論有異議之處，以便執行後續的研究分析。

#### 四、資料分析

本研究係使用 Comprehensive Meta-analysis 3.0 之後設分析統計軟體，分別登錄相關係數、樣本數、相關方向等資料，由於所蒐集的各研究數據皆以相關係數  $r$  呈現，因此必須先將相關係數轉換為 Fisher's Z，轉換公式如下（應立志、鍾燕宜，1999）：

(一) 相關係數轉為 Fisher's Z  $ES_{z_r} = 0.5 \times \log_e \left( \frac{1 + ES_r}{1 - ES_r} \right)$

(二) 計算平均效果量  $\overline{ES} = \frac{\sum (w_i ES_i)}{\sum w_i}$ ， $w_i$  是指個別研究之 Fisher's Z 值所乘的權數

(三) Fisher's Z 的標準誤公式： $SE_{z_r} = \frac{1}{\sqrt{n-3}}$

(四) 95% 信賴區間

$$Lower = \overline{ES} - Z_{(1-\alpha)} \times SE_{\overline{ES}}, \quad Upper = \overline{ES} + Z_{(1-\alpha)} \times SE_{\overline{ES}}$$

(五) 效果量之判斷標準

本研究的效果量判別標準，採用 Cohen (1988) 的效果量標準，當  $r$  為 .10 以下時，為小效果量； $r$  在 .30 時，為中效果量； $r$  超過 .50 以上，則為大效果量。

(六) 結構方程模式分析

使用 Amos 24.0 進行正向領導、幸福感與教師組織承諾的模式分析，參考蕭金土、陳瑋婷 (2014) 之解釋，當

變項個數為 3，待估計的自由參數個數為 6，亦即相關矩陣中不重複的元素個數 $([3*(3+1)]/2=6)$ 與待估計的自由參數個數是相等的，表示假設模式的自由度恰好為 0，亦即兩個假設模式均屬於完全適配模式。由於本研究所建構模式屬於完全適配模式，因此僅說明變項之間的預測效果，對於模式與資料之間的適配程度不進行探討。

## 肆、結果與討論

經過篩選之後，共有 31 篇納入分析，以下針對不同主題說明如下：

### 一、研究結果

#### (一) 正向領導、幸福感與教師組織承諾相關性之後設分析結果

正向領導、幸福感與教師組織承諾相關性後設分析結果，如表 1 所示，正向領導與幸福感的加權平均效果量為.433，觀其 95%的信賴區間並未經過 0，顯示正向領導與幸福感之間具有顯著的正相關，同時具有中度的效果量。同質性考驗發現整體變異數  $Q_T=68.040$  ( $p < .05$ ) 顯示效果量之間具有變異性，因此使用學校類型做為調節效果，獲得組間變異數  $Q_B=.740$  ( $p > .05$ )，表示學校類型變項並未影響正向領導與幸福感的相關性。檢視幼兒園(.283 ≤ .481 ≤ .640)、國小(.294 ≤ .390 ≤ .478)、國中(.266 ≤ .413 ≤ .541)等不同學校類型的結果發現，各組的加權平均效果量的

95%信賴區間，數值是互有重疊，可見三組的教師在正向領導與幸福感的關聯強度並沒有太大差別。

關於正向領導與教師組織承諾的關係，進行加權平均效果量為.572，其 95%的信賴區間介於.508 至.630 並未經過 0，表示教師的正向領導與教師組織承諾具有顯著的正相關與高度的效果量。而  $Q_T = 151.938$  ( $p < .05$ ) 顯示效果量之間具有變異性，以學校類型做為調節效果，由於學校類型為幼兒園的，僅有黃淑萍（2018）一筆，因此在調節效果的部分，只納入國小與國中做為探討，研究結果  $Q_B = .290$  ( $p > .05$ )，顯示學校類型變項並未對正向領導與教師組織承諾產生調節作用。再進一步檢視國小 (.531  $\leq$  .599  $\leq$  .660)、國中 (.389  $\leq$  .556  $\leq$  .687) 等兩組的加權平均效果量之 95%信賴區間互有重疊，表示學校類型變項未對正向領導與教師組織承諾的產生調節效果。

有關幸福感與教師組織承諾的關係探討，本研究發現加權平均效果量為.652 且其 95%的信賴區間介於.597 至.701 之間未經過 0，可知幸福感與教師組織承諾之間有顯著的正相關與高度的效果量。 $Q_T = 137.036$  ( $p < .05$ ) 表示效果量之間具有變異性，同樣以學校類型做為調節效果，幸福感與教師組織承諾的學校類型在幼兒園的部分僅有一筆，因此僅納入國小與國中做為探討，同質性考驗結果發現  $Q_B = .921$  ( $p > .05$ )，檢視國小 (.619  $\leq$  .670  $\leq$  .716)、國中 (.480  $\leq$  .610  $\leq$  .714) 等不同學校類型教師的結果，發現兩組的加

權平均效果量之 95%信賴區間互有重疊，顯示學校類型變項未對正向領導與教師組織承諾的產生調節作用。

表 1  
後設分析摘要表

研究主題	篇數	樣本數	效果量	95%信賴區間		$Q_T$	$Q_B$
				下限	上限		
<b>正向領導*幸福感</b>	8	3394	.433	.343	.515	68.040***	
學校類型							.740
國中	3	1286	.413	.266	.541		
國小	2	558	.390	.294	.478		
幼兒園	3	1550	.481	.283	.640		
<b>正向領導*教師組織承諾</b>	12	6675	.572	.508	.630	151.938***	
學校類型							.290
國中	4	1840	.556	.389	.687		
國小	7	4330	.599	.531	.660		
<b>幸福感*教師組織承諾</b>	11	6579	.652	.597	.701	137.036***	
學校類型							.921
國中	4	2420	.610	.480	.714		
國小	6	3143	.670	.619	.716		

\*\*\* $p < .001$

註： $Q_T$ =效果量的同質性檢定， $Q_B$ =組間效果量的同質性檢定

## (二) 正向領導、幸福感與教師組織承諾關係之驗證結果

本研究以結構方程模式進行驗證，假定正向領導對幸福感具有正向效果、正向領導對教師組織承諾具有正向效果，幸福感對教師組織承諾亦具有正向效果。為進行模式驗證，各變項間的相關係數，採用隨機效果的加權平均數值，建構相關矩陣，另外參考 Viswesvaran 與 Ones (1995) 的作法，分別計算「正向領導與幸福感」、「正向領導與教

師組織承諾」及「幸福感與教師組織承諾」三個研究主題的調和平均數，分別為 387、460 與 497，再取三個數值的調和平均數 443，做為模式驗證分析之樣本數。

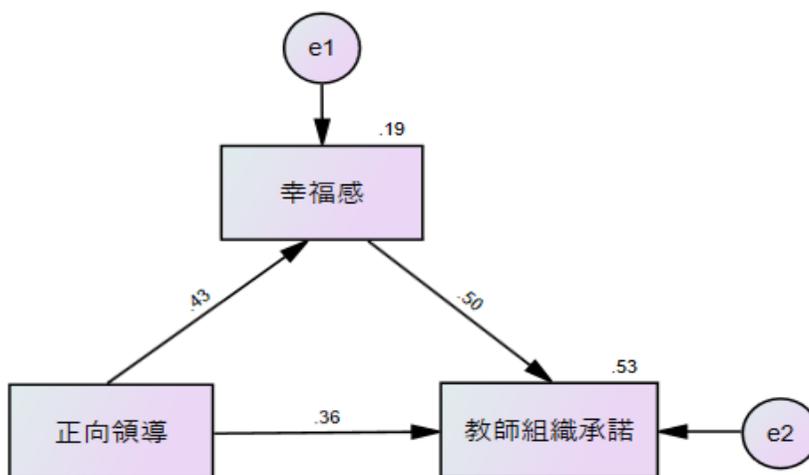


圖 2 正向領導、幸福感與教師組織承諾之路徑關係

由於此模式為完全適配模式，故  $\chi^2=0$ ，由表 2 可知，正向領導對幸福感之效果值  $\gamma = .433$ ，正向領導對幸福感的影響達顯著水準，正向領導對教師組織承諾之效果值  $\gamma = .357$ ，正向領導對教師組織承諾的影響達顯著水準，且幸福感對教師組織承諾之效果值  $\beta = .498$ ，幸福感對教師組織承諾的影響亦達顯著水準；在預測幸福感及教師組織承諾的標準化參數估計值，兩個數值皆達顯著水準且為正值。

表 2

## 考驗結果

參數	標準化參數估計值	標準誤	t 值
正向領導→幸福感	.433	.036	10.099***
正向領導→教師組織承諾	.357	.036	9.838***
幸福感→教師組織承諾	.498	.043	13.732***
e1	.187	.055	14.866***
e2	.528	.032	14.866***

\*\*\* $p < .001$ 

正向領導、幸福感與教師組織承諾的效果值，由表 3 可知正向領導對幸福感具有顯著直接效果，效果值為.433，幸福感對於教師組織承諾的直接效果為.498，正向領導對教師組織承諾亦具有顯著效果，直接效果為.357，間接效果為.216。而正向領導透過幸福感對於教師組織承諾的全體效果為.573。

表 3

## 模式效果摘要表

變項關係	直接效果	間接效果	全體效果
正向領導→幸福感	.433	--	.433
幸福感→教師組織承諾	.498	--	.498
正向領導→教師組織承諾	.357	.216	.573

## 二、討論

本研究旨在了解正向領導、幸福感與教師組織承諾之關係，藉由後設分析結果發現正向領導與幸福感的效果量為.433，如此結果與王鈺虹（2017）、徐佳瑀（2019）、MacIntyre 等人（2019）等研

究認為兩個變項之間具有正相關的看法一致，當教師知覺正向領導的程度愈高，將能提升教師的幸福感。

幸福感與教師組織承諾之效果量為.652，此發現與 Caprara 等人（2006）、Kern 等人（2014）、李連成（2012）、陳淑玲（2014）研究皆主張幸福感與教師組織承諾兩者的關係為正向關聯的結果一致，當教師的幸福感愈高，有助於其教師組織承諾之提升。其次，正向領導與教師組織承諾的效果量為.572，和黃春日（2012）、黃麗燕（2017）、Dahlvig（2018）研究發現符合，正向領導與教師組織承諾之間存在正相關，當教師知覺正向領導的程度愈高，對於教師的組織承諾將產生正向的影響。

再者，本研究以學校類型（幼兒園、國小、國中）進行調節變項的探討，結果發現正向領導與幸福感、正向領導與教師組織承諾、幸福感與教師組織承諾，學校類型在各組間顯並未產生顯著差異，觀其幼兒園、國小、國中的效果量數值均十分相近（表 1），因此學校類型可能不具有調節變項的作用。本研究以結構方程模式進行正向領導、幸福感與教師組織承諾關係之驗證，研究結果發現「正向領導→幸福感」、「幸福感→教師組織承諾」與「正向領導→教師組織承諾」的路徑效果值均達顯著水準，意即研究結果與所蒐集的資料之間符合，結果顯示三者的變項之間的關係獲得支持。

本研究藉由文獻探討，爬梳正向領導、幸福感與教師組織承諾兩兩變項關係之相關研究，發現正向領導對於幸福感具有影響力，正向領導對於教師組織承諾亦有密切的關係，幸福感與教師組織承諾之間有正相關。透過後設分析的檢視，研究結果指出正向領導與幸福感之間具有中度的效果量，正向領導與教師組織承諾之間具有高度的效果量，幸福感與教師組織承諾之間亦呈現高

度的效果量。由此可以證實正向領導、幸福感與教師組織承諾兩兩變項關係達中高度之間的關聯。另外，本研究使用學校類型作為調節變項的探討，發現學校類型（幼兒園、國小、國中）在各組之間顯並未產生顯著差異，因此在調節變項的部分應有其他影響因素仍待後續探究。

以結構方程模式進行正向領導、幸福感與教師組織承諾關係之驗證，發現三者之間的關係獲得確認，正向領導透過幸福感可以影響教師組織承諾。因此對於學校的領導者而言，除了善用正向領導的理念提升教師的組織承諾之外，應試圖聚焦教師的幸福感，縱使影響教師幸福感的因素相當多元及廣泛，然而學校應盡可能提供教師充分的支援與協助，讓教師擁有充足的後盾，進而提升教師整體的組織承諾，對於學校經營或是教學品質將有相當的助益。

## 伍、結論與建議

### 一、結論

#### （一）後設分析結果發現，正向領導、幸福感與教師組織承諾之間具有正向效果

正向領導、幸福感與教師組織承諾三者之間的後設分析，本研究發現具有實質的效果，正向領導與幸福感之間具有正向效果（ $\bar{r} = .433$ ），正向領導與教師組織承諾之間具有正向效果（ $\bar{r} = .572$ ），幸福感與教師組織承諾之間具有正向效果（ $\bar{r} = .652$ ），三個變項之間的關聯皆具有中高度以上的效果。

## (二) 正向領導透過幸福感對教師組織承諾具有預測力

本研究採用結構方程模式進行分析，結果發現正向領導對幸福感具有正向直接效果，正向領導對教師組織承諾亦具有直接效果，正向領導藉由幸福感對教師組織承諾具有預測力。

## 二、建議

### (一) 領導者可善用正向領導之策略，提升教師組織承諾

研究結果發現正向領導對於教師組織承諾、幸福感等，皆有正向之影響，因此建議領導者可以運用溝通技巧，尊重教師的想法，傾聽教師的各種不同聲音，廣納教師建言，增進教師對於學校的信任感，營造學校正向氛圍，促進教師組織承諾。

### (二) 提升教師幸福感，增加教師組織承諾

固然幸福感為個人主觀之感受程度，然而學校若能著墨於正向領導的氛圍，提高教師對於教育工作的幸福知覺程度，間接也能提升教師對於組織的認同與承諾，肯定教師的能力與努力，讓教師的核心價值被看見，相信即使教師面對再忙碌的工作，都願意發揮其使命感，持續為學校投入與奉獻。

### (三) 調節變項之探究

本研究採用學校類型進行調節變項的探究，然而研究結果發現學校類型並非是正向領導、幸福感與教師組織承諾三者之間關係的調節變項，因此建議後續研究可以針對

調節變項的部分再進行探討，例如：學校所在區域、學校規模、教師職位、教師任教年資等。

#### (四) 加入相關變項探討

本研究使用後設分析與結構方程模式了解正向領導、幸福感與教師組織承諾之關係，然而受限於研究資料，並未探討正向領導、幸福感與教師組織承諾的各自構面的關聯度，此部分仍待後續累積更多的研究篇數，才能更深入了解變項之間的構面關係程度，建立更完整的模型。

## 參考文獻

(加註\*為納入後設分析之文獻)

- \*王鈺虹 (2017)。國民中學校長正向領導與教師幸福感關係之研究－以桃園市為例 (未出版之碩士論文)。銘傳大學，桃園。
- \*王鼎元 (2016)。新北市國民中學校長正向領導、教師情緒勞務與教師組織承諾關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立政治大學，臺北。
- \*朱家昱 (2015)。臺北市國民中學校長正向領導、教師幸福感與教師組織承諾關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立政治大學，臺北。
- 吳宗立、林保豐 (2003)。國民小學教師工作壓力與組織承諾關係之研究。國教學報，15，193-230。
- \*吳芳靜 (2015)。花蓮縣國民小學校長正向領導與教師幸福感之相關研究 (未出版之碩士論文)。國立東華大學，花蓮。

- \*吳姵穎 (2018)。北北基國小正式與代理教師之組織承諾與幸福感－以生涯認同與角色困擾為中介之探討 (未出版之碩士論文)。國立臺灣海洋大學，基隆。
- \*吳美姬 (2018)。高雄市幼兒園園長正向領導與教師幸福感關係之研究 (未出版之碩士論文)。正修科技大學，高雄。
- 吳清山 (2013)。正向領導。教育研究，230，136-137。
- 呂建宏 (2014)。校長正向領導、組織承諾與學校效能的關係之研究－以新北市偏遠國小為例 (未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北。
- \*李連成 (2012)。新北市國小教師兼任行政人員角色壓力、幸福感與組織承諾關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立政治大學，臺北。
- \*阮懷萱 (2014)。彰化縣公立國小教師主觀幸福感、學校組織氣氛及教師組織承諾之關係研究 (未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化。
- \*林白梅 (2016)。幼兒園園長正向領導對教師幸福感關係之研究－以桃園市公私立幼兒園為例 (未出版之碩士論文)。銘傳大學，桃園。
- 林秀琴、黃文三、沈碩彬 (2009)。高雄市公立國中小校長溝通行為與教師工作滿意度、組織承諾關係之研究。教育經營與管理研究集刊，5，41-67。
- \*林政儒 (2015)。宜蘭縣國民中學校長正向領導、兼職行政教師工作壓力與幸福感之研究 (未出版之碩士論文)。國立政治大學，臺北。

- 林新發 (2010)。校長正向領導的策略與技巧。《國民教育》，50 (6)，1-7。
- 邱惠娟、童心怡 (2010)。教師幸福感內涵之探究。《學校行政》，67，168-180。
- 洪欣慈 (2014)。教師幸福調查，2 成 9 不願再當老師。取自 <https://www.chinatimes.com/realtimenews/20140911003869-260405?chdtv>
- \*徐佳瑀 (2019)。校長正向領導、教師教學效能對國小教師主觀幸福感之影響 (未出版之碩士論文)。銘傳大學，桃園。
- \*高宜國 (2017)。臺中市國民小學校長正向領導、教師激勵與組織承諾之關係研究 (未出版之碩士論文)。國立勤益科技大學，臺中。
- \*康燕慈 (2016)。家長參與、校長正向領導及教師人格特質對國中教師專業承諾之影響－以桃園市為例 (未出版之碩士論文)。健行科技大學，桃園。
- \*張碧容 (2012)。北北基地區國民小學校長正向領導和教師組織承諾關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立政治大學，臺北。
- \*畢若琪 (2013)。臺北市國小資源班教師專業承諾與幸福感之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北。
- \*陳明義 (2013)。國民小學校長正向領導、組織衝突與教師組織承諾關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立新竹教育大學，新竹。
- \*陳淑玲 (2014)。國民小學校長工作壓力、幸福感與組織承諾關係之研究 (未出版之博士論文)。國立臺北教育大學，臺北。

- \*陳瓊如 (2017)。台灣國小教師職場靈性、組織承諾、專業實踐與幸福感之關係研究 (未出版之博士論文)。國立高雄師範大學，高雄。
- \*陸慧萱 (2017)。教保服務人員工作壓力、幸福感與組織承諾關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立政治大學，臺北。
- \*彭永青 (2013)。國民中學校長正向領導、學校組織氣氛與教師專業承諾關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立新竹教育大學，新竹。
- \*黃春日 (2012)。國民小學校長正向領導與教師專業承諾關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺中教育大學，臺中。
- \*黃淑萍 (2018)。幼兒園園長正向領導與教師專業承諾關係之研究－以桃園市公私立幼兒園為例 (未出版之碩士論文)。銘傳大學，桃園。
- 黃義良、王怡又 (2017)。學校行銷組合、學校形象與顧客滿意度之關聯探討：MASEM 方法的分析。教育學誌，37，1-61。
- 黃薏蓓、賴志峰 (2015)。老師，你幸福嗎？－國民小學教師幸福感之個案研究。學校行政，95，182-204。
- \*黃麗燕 (2017)。高雄市國民小學校長正向領導與教師組織承諾關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立中山大學，高雄。
- 黃寶園、林世華 (2007)。人格特質與社會支持對壓力反應歷程影響之研究：結合統合分析與結構方程模式二計量方法。教育心理學報，39 (2)，263-294。
- \*劉秀惠 (2014)。桃園縣國民中學教師幸福感與組織承諾之相關研究 (未出版之碩士論文)。銘傳大學，桃園。

- \*劉佩瑜 (2015)。幼兒園園長正向領導與幼兒教師幸福感關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立政治大學，臺北。
- \*蔡琇韶 (2017)。國民小學校長正向領導、教師正向心理資本、教師組織承諾與學校效能關係之研究 (未出版之博士論文)。國立高雄師範大學，高雄。
- \*黎宥瑄 (2017)。國中特教教師社會支持、專業承諾與幸福感關係之研究－桃園市為例 (未出版之碩士論文)。中原大學，桃園。
- 蕭金土、陳瑋婷 (2014)。臺灣學生依附關係、自我概念與生活適應之關係研究。臺中教育大學學報，28 (2)，23-48。
- 賴協志、吳清山 (2017)。高級中等學校校長正向領導模式建構之研究。市北教育學刊，57，33-60。
- 應立志、鍾燕宜 (1999)。整合分析方法與應用。臺北：華泰文化。
- 謝傳崇 (2011)。校長正向領導對教師教學影響之研究。教育資料與研究雙月刊，101，59-82。
- 謝傳崇 (2012)。校長正向領導－理念、研究與實踐。臺北：高等教育。
- \*顏國樑、徐美雯 (2012)。國中教師追求快樂取向、主觀幸福感與組織承諾關係之研究。屏東教育大學學報，38，93-125。
- 蘇奕娟 (2018)。校長正向領導與教師情緒距離。臺灣教育評論月刊，7 (1)，236-242。
- \*蘇銘勳 (2015)。國民小學校長正向領導與學校效能相關之研究－以教師組織承諾與學校組織氣氛為中介變項 (未出版之博士論文)。國立嘉義大學，嘉義。

- Acton, R., & Glasgow, P. (2015). Teacher wellbeing in neoliberal contexts: A review of the literature. *Australian Journal of Teacher Education, 40*(8), 99-114.
- Aelterman, A., Engels, N., Van Petegem, K., & Pierre Verhaeghe, J. (2007). The well-being of teachers in Flanders: The importance of a supportive school culture. *Educational studies, 33*(3), 285-297.
- Brouskeli, V., Kaltsi, V., & Loumakou, M. (2018). Resilience and occupational well-being of secondary education teachers in Greece. *Issues in Educational Research, 28*(1), 43-60.
- Buettner, C. K., Jeon, L., Hur, E., & Garcia, R. E. (2016). Teachers' social-emotional capacity: Factors associated with teachers' responsiveness and professional commitment. *Early Education and Development, 27*(7), 1018-1039.
- Buonocore, F., & Russo, M. (2013). Reducing the effects of work-family conflict on job satisfaction: The kind of commitment matters. *Human Resource Management Journal, 23*, 91-108.
- Cameron, K. S. (2008). *Positive leadership: Strategies for extraordinary performance*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology, 44*(6), 473-490.
- Cherkowski, S. L. (2005). *Teacher commitment: Toward a wholeness view*. University of Saskatchewan, Canada.

- Choi, P. L., & Tang, S. Y. F. (2009). Teacher commitment trends: Cases of Hong Kong teachers from 1997 to 2007. *Teaching and Teacher Education, 25*(5), 767-777.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2<sup>nd</sup> ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dahlvig, J. E. (2018). Flourishing for the common good: Positive leadership in Christian higher education during times of change. *Christian Higher Education, 17*(1-2), 97-109.
- Day, C., & Gu, Q. (2009). Teacher emotions: Well being and effectiveness. In P. A. Schutz, & M. Zemblyas (Eds.), *Advances in Teacher Emotion Research* (pp. 15-31). Boston, MA: Springer.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist, 55*(1), 34-43.
- Duckworth, A. L., Quinn, P. D., & Seligman, M. E. P. (2009). Positive predictors of teacher effectiveness. *The Journal of Positive Psychology, 4*(6), 540-547.
- Grenville-Cleave, B., & Boniwell, I. (2012). Surviving or thriving? Do teachers have lower perceived control and well-being than other professions? *Management in Education, 26*(1), 3-5.
- Hoy, A. W. (2008). What motivates teachers? Important work on a complex question. *Learning and Instruction, 18*(5), 492-498.
- Kern, M. L., Waters, L., Adler, A., & White, M. (2014). Assessing employee wellbeing in schools using a multifaceted approach:

- Associations with physical health, life satisfaction, and professional thriving. *Psychology*, 5(6), 500-513.
- Luthans, F., Youssef, C. M., & Rawski, S. L. (2011). A tale of two paradigms: The impact of psychological capital and reinforcing feedback on problem solving and innovation. *Journal of Organizational Behavior Management*, 13(4), 333-350.
- MacIntyre, P. D., Ross, J., Talbot, K., Mercer, S., Gregersen, T., & Banga, C. A. (2019). Stressors, personality and wellbeing among language teachers. *System*, 82, 26-38.
- McCallum, F., Price, D., Graham, A., & Morrison, A. (2017). *Teacher wellbeing: A review of the literature*. Retrieved from: [https://pdfs.semanticscholar.org/90e7/7536d4ba276fdf3979c50a396c4f9f81e5ee.pdf?\\_ga=2.228004061.1392263932.1590373974-120129356.1590373974](https://pdfs.semanticscholar.org/90e7/7536d4ba276fdf3979c50a396c4f9f81e5ee.pdf?_ga=2.228004061.1392263932.1590373974-120129356.1590373974)
- Meyer, J. P., & Herscovitch, L. (2001). Commitment in the workplace: Toward a general model. *Human Resource Management Review*, 11, 299-326.
- Rosenholtz, S., & Simpson, C. (1990). Workplace conditions and the rise and fall of teachers' commitment. *Sociology of Education*, 63(4), 241-257.
- Thomason, A. C., & La Paro, K. M. (2013). Teachers' commitment to the field and teacher-child interactions in center-based child care for toddlers and three-year-olds. *Early Childhood Education Journal*, 41(3), 227-234.

- Viswesvaran, C., & Ones, D. S. (1995). Theory testing: Combining psychometric meta-analysis and structural equation modeling. *Personnel Psychology, 48*, 865-885.
- Wells, M. B. (2015). Predicting preschool teacher retention and turnover in newly hired Head Start teachers across the first half of the school year. *Early Childhood Research Quarterly, 30*(Part A), 152-159.
- Zahoor, Z. (2012). A study of organizational climate and adjustment among private and government school teachers. *Golden Research Thoughts, 1*(12), 1-4.



## 國立南大學教育學系「教育學誌」徵稿要點

2004.03.17 系法規小組訂定  
2004.05.21 系務會議通過  
2004.06.29 系務會議修訂通過  
2007.09.14 系務會議修訂通過  
2008.06.26 系務會議修訂通過  
2008.09.22 系務會議修訂通過  
2008.11.03 系務會議修訂通過  
2011.10.14 系務會議修訂通過  
2015.12.28 系務會議修訂通過  
2017.06.07 系務會議修訂通過  
2018.09.26 系務會議修訂通過

- 一、徵稿內容：本學誌以倡導學術研究風氣為目的，徵稿範圍涵蓋以基礎理論或運用學科撰寫的教育議題，研究內容包括理論性論述分析，以及實徵性研究。非學術性稿件、報導性文章、教學講義、進修研習活動報告、翻譯稿件恕不接受。
- 二、截稿日期：本學誌採隨到隨審方式，每年五月、十一月出版。
- 三、撰寫原則：其他相關事宜請參考「教育學誌撰稿格式」
  - 1.文稿字數：中文以 10,000 字至 25,000 字為限（含題目、中英文摘要、中英文關鍵字、註釋、參考書目、附錄、圖表等）。英文以 5,000 字至 10,000 字為限（含題目、中英文摘要、中英文關鍵字、註釋、參考書目、附錄、圖表等）。中文摘要、英文摘要篇幅以不超過 300 字為原則、中英文關鍵字各為二至五個。
  - 2.本學誌之規格為 A4 大小，稿件之版面請以 A4 紙張電腦打字。
  - 3.來稿之編排順序為中文摘要、英文摘要、正文（註解請採當頁註方式）、參考文獻、附錄。
  - 4.英文稿件請參照美國心理學會(APA)之寫作格式(第六版)。

- 5.有關本學誌之「教育學誌投稿者基本資料表」、「著作權授權同意書」、「教育學誌撰稿格式」，請逕至國立臺南大學教育學系網站查詢，網址為 <http://www.edu.nutn.edu.tw/>。
- 四、審查方式：本學誌採匿名審查制度，先進行形式審查，再由「教育學誌編審委員會」聘請有關專家至少二人擔任審查工作。
- 五、文責版權：稿件以「未曾出版」之學術性期刊論文為限，並不得一稿多投。來稿如有一稿多投，違反學術倫理、無故撤稿、或侵犯他人著作權者，除由作者自負相關的法律責任外，二年內本學誌不再接受該位作者投稿。
- 六、稿件交寄：投稿者請詳填並備妥「教育學誌投稿者基本資料表」、「書面稿件」和「電子全文檔案」(word 格式，採傳送電子檔方式)各 1 份，以掛號交寄。
- 七、投稿地址：投稿地址為「臺南市(郵遞區號 700)樹林街二段三十三號，收件者：國立臺南大學教育學系教育學誌編審委員會」。稿件請自備副本，本學誌一概不退還稿件。
- 八、聯絡人：有任何事項逕行與本學誌執行秘書聯絡。  
連絡電話：(06) 2133111#613；e-mail：  
[sinja8336@mail.nutn.edu.tw](mailto:sinja8336@mail.nutn.edu.tw)。
- 九、通知錄用與否：稿件寄出後，請以 e-mail 方式知會本學誌執行秘書，本學誌將在收稿後兩週內通知投稿者收到稿件訊息。本學誌將在收稿後，儘快回覆審查結果。來稿若經採用，請填具「著作權授權同意書」，將發給「接受刊登證明」。
- 十、校正與抽印本
- (一) 來稿若經採用，本期刊因編輯需要，保有文字刪修權。
  - (二) 作者應負論文排版完成後的校對之責。
  - (三) 本學誌出版後將致贈當期學誌三本。如需抽印本者，請自行至本系網頁下載全文。
- 十一、本要點經系務會議通過後實施，修正時亦同。

# 教育學誌撰稿格式

壹、來稿請用 A4 格式電腦打字，四界邊界為 2.5 公分，並以 word 文字檔存檔。

貳、不論中、英文稿均需具備中、英文題目與作者中、英文姓名、職稱及服務單位。

參、請附中、英文摘要，以不超過 300 字為原則。請在摘要下增加中英文關鍵字，以二至五個為原則。

肆、內容層次

壹、

一、

□(一)

□□1.

□□□(1)

□□□□①

伍、字型及格式

一、題目：標楷粗體 18 號字，置中。

二、作者姓名職稱及服務單位：標楷體 14 號字，置中。

三、摘要(標題)：標楷粗體 16 號字，置中。摘要內容：標楷體 12 號字。(文的左緣和右緣需調整切齊)關鍵字：標楷體 14 號字。英文請用 Times New Roman 字體。

四、第一層標題：標楷體 16 號字。

第二層標題：標楷體 14 號字。

第三層標題：標楷體 12 號字。

五、內文、內文接續：新細明體 12 號字，分段落，左右對齊。

六、參考文獻：「標題」標楷體 16 號字，「內容」新細明體 12 號字。

七、圖表：置中，內容新細明體 10 號字。編號以阿拉伯數字撰寫。表之編號與標題在表「上方」，圖之編號與標題在圖「下方」。

八、行距：以「單行間距」為原則。

陸、參考文獻標註格式

依 APA 手冊(第六版)(American Psychological Association, 2009)所訂格式。

一、文中引註格式

本節「引用」一詞係指參考(reference)，作者、年代之後「不必」加註頁碼，(參見下文說明)。倘係直接引用(quotation)，則直接引用部分需加引號(40字以內時)，或全段縮入兩格(40字以上時)，並在作者、年代之後加註頁碼，如：(艾偉，1955，頁3)，或(Watson, 1918, p.44)。

#### (一) 中文資料引用方法

##### 1. 引用論文時：

(1) 根據艾偉(2007)的研究……

(2) 根據以往中國學者(艾偉，2007)的研究……

##### 2. 引用專書時：

(1) 艾偉(2007)曾指出……

(2) 有的學者(艾偉，2007)認為……

3. 如同一作者在同年度有兩本書或兩篇文章出版時，請在年代後用 a、b、c 等符號標明，例如：(艾偉，2007a)，或(Watson, 2007a)。文末參考文獻寫法亦同。

#### (二) 英文資料引用方式

##### 1. 引用論文時：

(1) 根據 Johnson(2007)的研究……

(2) 根據以往學者(Johnson, 1990; Lin, 1999)的研究……

##### 2. 引用專書時：

(1) Johnson (1990)曾指出……

(2) 有的學者(Lin, 1995)認為……

#### 二、文末參考文獻列註格式

(一) 如中英文資料都有，中文在前，英文(或其他外文)在後。

(二) 中文資料之排列以著者姓氏筆劃為序，英文則按姓氏之字母先後為準。

(三) 無論中外文資料，必須包括下列各項：

1. 著者。

2. 專題全名(或書名)。

3. 期刊名稱及卷、期數。

4. 出版年度。

5. 頁碼。

(四) 請在中文書名、中文期刊論文名稱與卷數下面畫一橫實底線或採用黑體。請參閱(九)實例 1.(1)，2.(2)和 3.(1)。

(五) 外文書名與論文名稱，其全名之第一字母須大寫外，其餘皆小寫。請參閱(九)實例 1.(2)，和 2.(2)。

(六) 請在外文書名下畫一橫實底線，或排印成斜體字。請參閱(九)實例 1.(2)，和 2.(2)。

(七)外文期刊須寫全名，重要字母均須大寫，並請在期刊名稱及卷數下，畫一橫實底線或排印成斜體字。請參閱(九)實例 3.(2)和(3)。

(八)關於編輯及翻譯的書籍之列註體例，請參考(九)實例 4、5、6。

(九)實例

1. 書籍的作者僅一人時

(1)蘇薌雨 (1960)。心理學新論。台北：大中國。

(2)Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.

2. 書籍的作者為二人或二人以上時

(1)楊國樞等 (1978)。社會及行為科學研究法。台北：東華。

(2)Mussen, P. H., Conger, J. J., & Kagan, J. (1974). *Child development and personality*. New York: Harper & Row.

3. 期刊論文

(1)蘇建文 (1978)。親子間態度一致性與青少年生活適應。師大教育心理學報，11，25-35。

(2)Watson, J. B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, 5 (20), 158-177.

(3)Lehman, I. J., & Phillips, S. E. (1987). A survey of state teacher – competency examination programs. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 7(1), 14-18.

4. 編輯的書籍

(1)林清江主編 (1981)。比較教育。台北：五南。

(2) Letheridge, S., & Cannon, C. R. (Eds.). (1980). *Bilingual education: Teaching English as a second language*. New York: Praeger.

5. 編輯書籍中之一章/篇

(1)黃光雄等 (1992)。英國國定課程評析。載於國立台灣師範大學教育研究所主編，教育研究所集刊 (34 期，頁 181-201)。台北：編者。

(2) Kahn, J. V. (1984). Cognitive training and its relationship to the language of profoundly retarded children. In J. M. Berg (Ed.), *Perspectives and progress in mental retardation*

(pp.211-219). Baltimore, MD: University Park.

6.翻譯的書籍

(1)黃光雄編譯 (1989)。教育評鑑的模式 (D. L. Stufflebeam 和 A. J. Shinkfield 原著，1985 年出版)。台北：師大書苑。

(2) Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action* (T. McCarthy, Trans.). Boston: Beacon Press. (Original work published 1981).

7.網路資料：當不知出版年代時，中文以（無日期）英文以(n.d.)標示：

(1)林清江（無日期）。國民教育九年一貫課程規劃專案報告。取自

<http://www.mihjh.cyc.edu.tw/wwwsearch/%E4%B9%9D%E5%B9%B4%E4%B8%80%E8%B2%AB/9class.htm>

(2)Newman, K. (n.d.). *A pilot systematic review and meta-analysis of the effectiveness of problem based learning, learning, teachingsupport network-01 special report 2*. Retrieved from [http://www.ltsn-01.ac.uk/docs/pbl\\_report.pdf](http://www.ltsn-01.ac.uk/docs/pbl_report.pdf)

## 教育學誌投稿者基本資料表

投稿日期	年      月      日	投稿序號	
			(免填)
字數	(字數請用電腦字數統計)	語文類別	<input type="checkbox"/> 中文 <input type="checkbox"/> 英文 <input type="checkbox"/> 其他(_____)
論 文 名 稱	中文：		
	英文：		
作者資料	姓	名	服務單位及職稱(全銜)
第一作者	中文：		中文：
	英文：		英文：
共同作者 A	中文：		中文：
	英文：		英文：
共同作者 B	中文：		中文：
	英文：		英文：
通訊作者	中文：		中文：
	英文：		英文：
聯絡電話及聯絡地址	(O) (H) e-mail：(請務必填寫) 通訊處： (含郵遞區號)		FAX： 行動電話：
論文遞送方式	郵寄論文一份紙本(含教育學誌投稿者基本資料表)、電子檔務必 e-mail 傳送至 <a href="mailto:sinja8336@mail.nutn.edu.tw">sinja8336@mail.nutn.edu.tw</a>		

- 投稿地址：70005 台南市樹林街二段 33 號 電話：06-33111#613 執行秘書  
國立臺南大學教育學系「教育學誌編審委員會」

